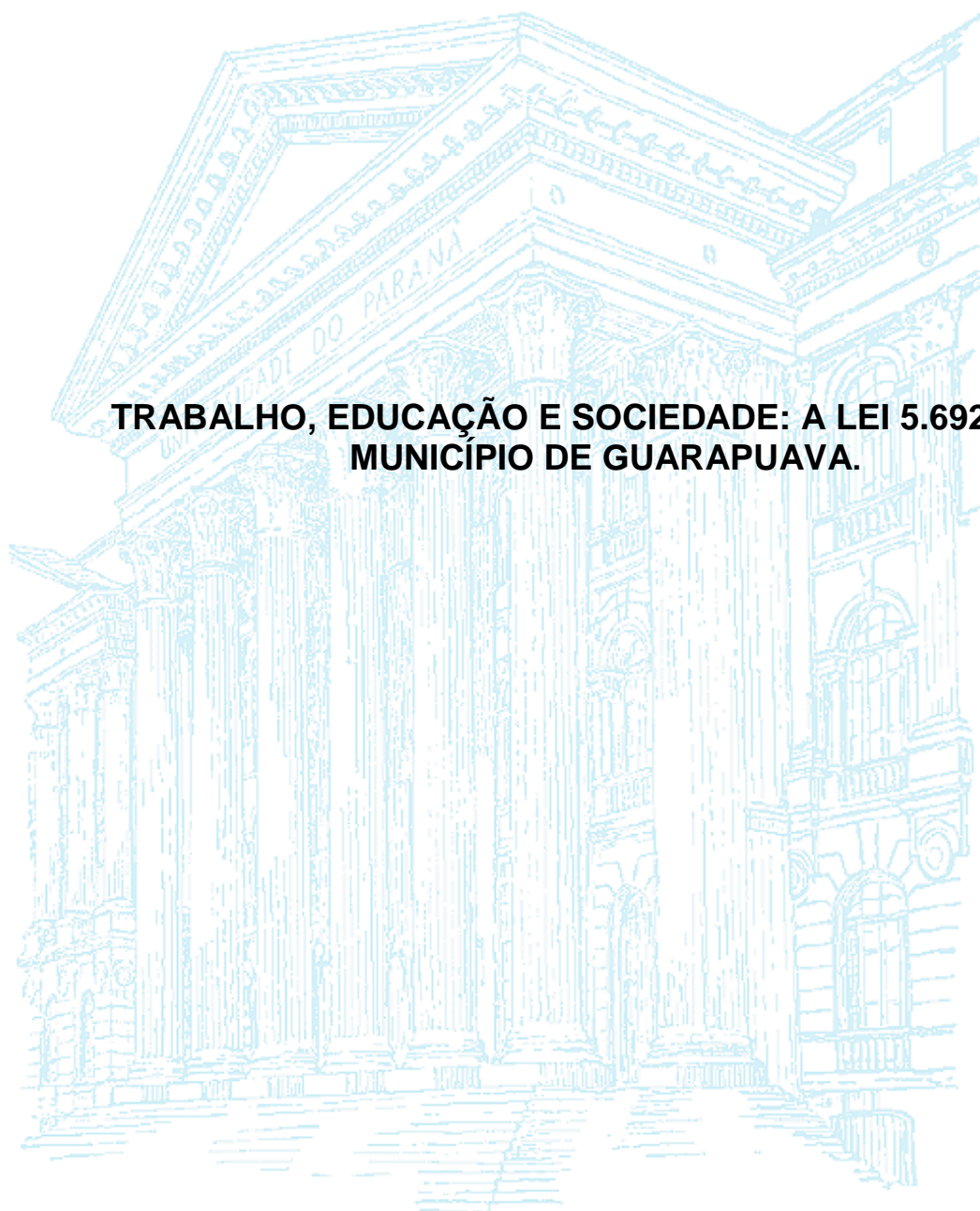


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEFFERSON SOARES DA SILVA

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A LEI 5.692/71 NO
MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA.**



CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JEFFERSON SOARES DA SILVA

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A LEI 5.692/71 NO MUNICÍPIO
DE GUARAPUAVA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Herold Junior.

CURITIBA
2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emmanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Jefferson Soares da
Trabalho, educação e sociedade: a lei 5.692/71 no
município de Guarapuava / Jefferson Soares da Silva –
Curitiba, 2014.
193 f.

Orientador: Profº. Drº. Carlos Herold Junior
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.

1. História da Educação - Guarapuava. 2. Educação para o
trabalho
3. Ensino profissional. 4. Mercado de trabalho. I. Título.

CDD 373.246



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **JEFFERSON SOARES DA SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR. CARLOS HEROLD JUNIOR, DR^a MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI e DR. ADAIR ÂNGELO DALAROSA, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **"TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: A LEI 5.692/71 NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. CARLOS HEROLD JUNIOR		aprovado
DR ^a MARIA AUXILIADORA CAVAZOTTI		aprovado -
DR. ADAIR ÂNGELO DALAROSA		Aprovado

Curitiba, 28 de março de 2014.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

À memória de meu pai Gilson Soares da Silva e de minha mãe Zulmira Ross da
Silva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente Àquele que me permitiu a vida;

À minha esposa Daiane Priscila Simão-Silva pela compreensão, apontamentos e por fazer parte de minha trajetória;

Aos membros da banca Maria Auxiliadora Cavazotti e Adair Ângelo Dalarosa por terem aceitado contribuir com o estudo;

Ao meu orientador Carlos Herold Junior por ter orientado a confecção do trabalho;

Aos professores do mestrado Ligia Klein, Noela Invernizzi, Alessandro de Melo, Maria Auxiliadora Cavazotti e Carlos Herold Junior;

Aos entrevistados que gentilmente concederam parte de sua história de vida e por tornarem exequível o trabalho;

Aos funcionários do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins, em especial à secretária Ruth Eliane Horst;

Ao senhor Murilo Walter Teixeira por permitir acesso aos arquivos da “Casa Benjamim Teixeira”;

Aos funcionários do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava pelo auxílio;

Aos funcionários do Arquivo Histórico da Unicentro, da Casa da Cultura de Guarapuava e da Biblioteca Pública de Curitiba pela colaboração;

À Mari Lucia do Amaral pela indicação de entrevistas, ao Dalessandro de Oliveira Pinheiro e Camila Grassi Mendes de Faria pelo empréstimo de livros, ao Alysson Eduardo de Carvalho Aquino pelas conversas descontraídas e também a todos os colegas de mestrado pelos momentos que passamos juntos;

Às secretárias e funcionários da pós-graduação pelo empenho e atenção;

Aos familiares que apoiaram a realização deste trabalho com palavras e gestos;

À CAPES pela bolsa de Mestrado.

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as relações entre educação e trabalho a partir da implantação da Lei n.º 5.692/71 em Guarapuava na década de 1970. O estudo pauta-se na carência de pesquisas que abordem o processo histórico de desenvolvimento da estrutura educacional do município de Guarapuava. A constatação dessa lacuna revela a dificuldade em inferir sobre a relação entre educação e trabalho nesse município. Deste modo, a pesquisa busca caracterizar a implantação da Reforma do Ensino e compreender os resultados dessa perspectiva educacional (com ênfase ao ensino profissionalizante) em sua relação com o mercado de trabalho do município de Guarapuava no decorrer da década de 1970. Para tanto, o trabalho foi dividido em quatro partes: no primeiro capítulo foram destacados os ciclos econômicos do Paraná e de Guarapuava com o objeto de caracterizar e apreender a complexa tessitura que envolveu o estabelecimento da sociedade campeira e sua superação pela sociedade capitalista. A confecção desse capítulo torna inteligível o contraste entre a economia do município e os cursos profissionalizantes provenientes da Lei n.º 5.692/71 apresentados e discutidos no terceiro e quarto capítulo deste trabalho; na segunda parte deste estudo, demonstrou-se a influência das relações capitalistas de produção sobre a constituição e modernização dos aparelhos educativos no Paraná e em Guarapuava, expressando as contradições que permearam a educação e a economia do município na década de 1970. O significativo recuo histórico executado neste capítulo intenta evidenciar a conformação da educação ao capital, bem como denunciar as antinomias que dele emanam e suas consequências para o município investigado; no terceiro capítulo, amparado pelos relatos de professores, técnicos educacionais e alunos, intencionou-se caracterizar e compreender o processo de Implantação da Lei n.º 5.692/71 e seus desdobramentos para a sociedade guarapuavana; por fim, destacaram-se as estratégias coercitivas utilizadas pelo regime militar e seu impacto sobre a educação e o cotidiano de professores, alunos e da sociedade guarapuavana em geral. Para o desenvolvimento da pesquisa, a orientação teórico-metodológica adotada foi o materialismo histórico-dialético, por ser o método que permite perquirir sobre a organização societária acerca da produção e reprodução da vida. A caracterização da implantação da Reforma do ensino insere o município à ampla discussão que per fez um dos capítulos mais controversos da educação brasileira. O desvelamento do processo de racionalização e burocratização do trabalho educativo, ressaltado pelo caráter subitâneo que per fez a implantação da reforma, culminou por expropriar a classe trabalhadora do acesso ao saber. A axiomática precarização que acompanhou a reforma do ensino em Guarapuava, ao aprofundar a dicotomia entre as classes, consubstanciou-a em uma reforma que deformou o sistema de ensino.

Palavras-chave: Lei n.º 5.692/71. Ensino profissionalizante. Educação e trabalho. História da Educação. Guarapuava.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser les rapports entre éducation et travail depuis l'implantation de la Loi n°5.692/71, à Guarapuava, dans les années '70. Cette étude est motivée surtout par l'absence de recherches sur le processus historique du développement de la structure éducationnelle de la ville de Guarapuava. Le constat de ce vide révèle la difficulté de conclure sur le rapport entre l'éducation et le travail en cette ville. De cette façon la recherche a pour cible caractériser l'implantation de la Réforme dans l'enseignement et comprendre les résultats de cette perspective éducationnelle, avec accent sur l'enseignement professionnel en rapport avec le marché du travail en cette ville dans les années 1970. Pour ce faire, ce travail a été divisé en quatre parties : dans le premier chapitre, nous avons mis en relief le cycle économique de l'État du Paraná et de la ville de Guarapuava avec l'objectif de caractériser et saisir la tessiture complexe qu'a impliqué l'établissement de la société paysanne et son interaction sur la société capitaliste. La rédaction de ce chapitre rend clair le contraste entre l'économie de la ville et les cours professionnels provenant de la Loi numéro 5.692/7 présentés et discutés au quatrième et cinquième chapitres de ce travail. Dans le deuxième chapitre, nous avons démontré l'influence des relations capitalistes de production sur la constitution et la modernisation des outils éducatifs au Paraná et à Guarapuava, en exprimant les contradictions qui ont fait partie de l'éducation et de l'économie de cette ville dans les années '70. L'important recul historique fait dans ce chapitre a pour but mettre en évidence la conformité de l'éducation au capital, en plus de dénoncer les contradictions qu'en émanent et ses conséquences pour la ville fouillée ; dans le troisième chapitre, avec l'aide des rapports des professeurs, du personnel de l'éducation et des élèves, nous avons voulu caractériser et comprendre le processus d'implantation de la Loi n°5.692/71 et ses conséquences pour la société 'guarapuavana' ; pour finir, nous avons mis en évidence les stratégies coercitives utilisées par le régime militaire et son impact sur l'éducation et le quotidien des professeurs, des élèves et de la société 'guarapuavana' en général. Pour le développement de cette recherche, l'orientation théorique-méthodologique adoptée a été le matérialisme historique-dialectique, à cause d'être la méthode qui permet d'examiner à fond l'organisation socio-économique sur la production de la vie. Une caractéristique de l'implantation de la réforme de l'enseignement introduit la ville dans la large discussion qui a fait un des chapitres les plus controversés de l'éducation brésilienne. Le dévoilement du processus de rationalisation et de la bureaucratisation du travail éducatif, renforcé par le caractère soudain qu'a eu l'implantation de cette réforme, a culminé par l'expropriation de la classe ouvrière de l'accès au savoir. La précarisation axiomatique qui a accompagné la réforme de l'enseignement à Guarapuava a approfondi une dichotomie entre les classes, qui s'est concrétisée en une réforme qui a déformé le système d'enseignement.

Mots-clés : Droit n.º 5.692/71 – Formation professionnelle - Éducation et le travail - Histoire de l'éducation –Guarapuava.

LISTA DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ACIG	- Associação Comercial e Industrial de Guarapuava
AMP	- Associação dos Municípios do Paraná
CETEPAR	- Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná
CODEPAR	- Cooperativa de Desenvolvimento Rural do Alto Rio Pardo
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEOPS	- Delegacia de Ordem Pública e Social
DOPS	- Departamento de Ordem e Política Social
EAAPR	- Escola de Aprendizes Artífices do Paraná
ESG	- Escola Superior de Guerra
FAFIG	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
FUNDEPAR	- Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná
GT	- Grupo de Trabalho da Reforma
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IDORT	- Instituto de Organização do Trabalho
IPES	- Instituto de Estudos Políticos e Sociais
IPUC	- Instituto de Pesquisas Urbanísticas de Curitiba
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MEC	- Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE	- Núcleo Regional de Educação
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
OSPB	- Organização Social e Política do Brasil
PNUD	- Política Nacional de Desenvolvimento Urbano
PREMEN	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI	- Serviço Social da Indústria
USAID	- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	7
1.1 COLONIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA SOCIEDADE PARANAENSE	7
1.1.1 Descoberta e colonização dos campos de Guarapuava	12
1.2 POVOAMENTO E ECONOMIA PECUÁRIA EM GUARAPUAVA	18
1.3 CICLOS ECONÔMICOS DE GUARAPUAVA	20
1.3.1 O tropeirismo como instrumento de ascensão social e integração comercial	20
1.3.2 A indústria ervateira e a emergência das relações capitalistas de produção	24
1.3.3 Indústria madeireira e exploração econômica	30
1.4 AGRICULTURA E MODERNIZAÇÃO PRODUTIVA EM GUARAPUAVA	37
CAPÍTULO II	42
2. A EDUCAÇÃO COMO BALIZA MODERNIZADORA DA SOCIEDADE GUARAPUAVANA E PARANAENSE	42
2.1 DESENVOLVIMENTO DOS APARELHOS EDUCATIVOS NO PARANÁ	42
2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO MEDIDAS DISCIPLINADORAS E MORALIZANTES PARA A SOCIEDADE PARANAENSE	51
2.2.1 Educação como aparelho regulador da marginalidade social	60
2.3 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO PARANÁ E GUARAPUAVA	69
2.4 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO CONTRADITÓRIA	74
2.5 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PREMISSAS DA IDEOLOGIA MILITAR	85
2.6 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E OS ACORDOS MEC-USAID: BASES DA PARA A REFORMA DO ENSINO	89
CAPÍTULO III	95
3. A IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º 5.692/71 NO ENSINO DE 2º GRAU NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA/PR	95
3.1 A IDEOLOGIA DO MILAGRE BRASILEIRO E A PROMULGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO	97
3.1.1 Implantação da Lei n.º 5.692/71 e a estratégia do autoritarismo triunfante	99
3.2 GUARAPUAVA: MUNICÍPIO-PILOTO PARA A REFORMA DO ENSINO	105
3.2.1 Implantação da Reforma do Ensino no Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins	110
3.3 OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS E A METODOLOGIA DO ‘APRENDER FAZENDO’	124
CAPÍTULO IV	131
4. A REFORMA DO ENSINO EM GUARAPUAVA: DO IDEÁRIO EDUCACIONAL À REALIDADE CONCRETA	131
4.1 A REFORMA DO ENSINO: MARCAS DE AUTORITARISMO E RESISTÊNCIA	131
4.2 ENSINO DE 2º GRAU: EVIDÊNCIAS DE PRECARIZAÇÃO	141
4.3 A ASSIMÉTRICA RELAÇÃO ENTRE O MERCADO DE TRABALHO E OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE 2º GRAU EM GUARAPUAVA	150
4.3.1 As contradições entre educação e trabalho em Guarapuava: a reforma que deforma	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172

REFERÊNCIAS.....178
APÊNDICE189

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem sua origem no projeto intitulado “A educação em Guarapuava entre 1950 e 1990: mediações históricas entre as demandas sociais e o cotidiano escolar”, principiado e conduzido pelo Prof. Dr. Carlos Herold Junior. O projeto evidencia a carência de pesquisas que abordem o processo histórico de desenvolvimento da estrutura educacional do município de Guarapuava. A constatação dessa lacuna revela, não com primazia, a dificuldade em inferir sobre a relação entre educação e trabalho nesse município. Nesse sentido, depreende-se que historicizar essa relação, na contramão pela busca por “soluções mais imediatas” (HEROLD JUNIOR, 2007), contribui para o desvelamento de questões prementes relacionadas à história da educação do município.

Destaca-se que a intenção de se estudar a história da educação de Guarapuava pauta-se também na necessidade de se compreender as mazelas socioeducacionais que marcam a classe trabalhadora do município. Guarapuava apresenta o IDH¹(0,732 – PNUD, 2013) abaixo da média estadual. O município está na última colocação entre as cidades médias² do Estado, no que tange ao crescimento médio anual de emprego (2,61%) segundo dados do IBGE (2010) e o MTE (2011) aponta que ele se situa na 55ª posição em relação à renda nominal, abaixo de cidades menores e abaixo da média estadual.

Na tentativa de equacionar problemas econômicos e sociais, como os apresentados pelo município de Guarapuava, constata-se ao longo da história da educação a presença permanente de discursos que intentam pautar e conceber modelos pedagógicos vinculados aos projetos de manutenção, redirecionamento e, até mesmo, de transformação social pela educação. Portanto, as perspectivas educacionais, cujas políticas públicas são apenas uma parte de sua manifestação, inserem-se em conflitos econômicos, políticos e culturais. Cientes de que a dimensão econômica das sociedades humanas vincula-se à dimensão cultural e

¹ Compreende-se que os limites dessa medida comparativa, pelo seu caráter sintético e ausência de variáveis, resultam na dificuldade em se compreender o próprio conceito de “desenvolvimento humano”. Contudo, a utilização do IDH como medida comparativa permite a análise dos pontos extremos de classificação.

² O termo “cidade média” é utilizado numa referência às cidades que comportam entre 100 e 300 mil habitantes.

social, constata-se que a categoria educação comporta uma dimensão de grande valor para pensarmos a sociedade de forma geral.

O processo de desenvolvimento da produção capitalista impôs à escola um vínculo estreito com o mundo da produção. Partindo-se da consideração de que as relações, as complementaridades e as contradições entre educação e trabalho são intrínsecas ao sistema capitalista, supõe-se que a relação trabalho/formação profissional pode ser estudada para assim se compreender seus impactos sobre a sociedade. A histórica dificuldade em se efetivar políticas públicas, que contemplem as reais necessidades da classe trabalhadora, pode demonstrar a expressão dos limites de uma sociedade dividida entre a classe trabalhadora e a classe capitalista (SAVIANI, 1984; FRIGOTTO, 1984; KUENZER, 1992; NOZELLA, 2002, CUNHA, 2002; ALVES 2006).

Tendo-se por escopo a relação entre educação e trabalho no município de Guarapuava e dando ênfase ao ensino profissionalizante proveniente da Lei n.º 5.692/71, a pesquisa apresentada neste trabalho tenta caracterizar a implantação da Reforma do Ensino e compreender os resultados dessa perspectiva educacional em sua relação com o mercado de trabalho do município de Guarapuava no decorrer da década de 1970. Tomando-se como ponto de partida as especificidades econômicas e a estrutura educacional do município, visa-se compreender as consequências da implantação da Reforma do Ensino para a formação do aluno/trabalhador e para o desenvolvimento do município. Almejando desvelar essa questão, que envolve a problemática entre educação e trabalho, a pesquisa foi organizada, conforme os capítulos especificados a seguir.

No primeiro capítulo, tratou-se dos aspectos que envolveram a colonização do Paraná e de Guarapuava de acordo com o desenvolvimento de seus ciclos econômicos, com a intenção de apreender o processo de acumulação primitiva, o desenvolvimento do trabalho manufatureiro e a expansão do capitalismo no Paraná e em Guarapuava. De acordo com esse quadro foram elencados os ciclos econômicos que se tornaram base para a composição do modo de produção capitalista nos campos de Guarapuava, bem como, também se efetuou a caracterização da complexa tessitura que envolveu a concretização da sociedade campeira e sua superação pela sociedade capitalista.

No segundo capítulo, evidenciou-se a influência das relações capitalistas de produção sobre a composição e modernização dos aparelhos educativos no Paraná

e em Guarapuava, fator que resultou em contradições que permearam a educação e a economia do município na década de 1970. Buscou-se destacar as consequências dessas contradições para a classe trabalhadora em sua relação com educação no decorrer do mencionado período. Destacou-se a participação de Guarapuava no que se refere às “benesses” e mazelas do processo de urbanização, desenvolvimento econômico e escolarização que emergem da tessitura do modo de produção capitalista. Considerando a intrínseca relação entre trabalho e educação, investigou-se a influência do capitalismo internacional sobre a Reforma do Ensino.

No terceiro capítulo, tendo por amparo os relatos de professores, técnicos educacionais e alunos, buscou-se compor e compreender o processo de Implantação da Lei n.º 5.692/71 e seus desdobramentos para a sociedade de Guarapuava, bem como balizar o processo de Implantação da Reforma do Ensino nesse município na década de 1970. Ao conferir voz aos entrevistados e projeção aos periódicos, intentou-se discutir o processo de implantação dos cursos profissionalizantes de 2º grau no Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins. Neste capítulo, analisaram-se as condições estruturais, pedagógicas e financeiras sob as quais a Reforma do Ensino se assentou.

Na quarta parte deste trabalho, destacaram-se as estratégias coercitivas utilizadas pelo regime militar e seu impacto sobre a educação e o cotidiano de professores, alunos e da sociedade guarapuavana em geral. Neste capítulo busca-se expor e analisar os dados referentes à relação entre trabalho e educação no município de Guarapuava, norteados pela Lei n.º 5692/71. Com a intenção de compreender sua dinâmica, intentou-se também tematizar as variáveis que comporam a Reforma do Ensino discutindo a distância entre o texto da lei e a realidade econômica e educacional do município de Guarapuava, bem como discutir sua influência, positiva ou negativa, para a comunidade escolar em sua relação com o mercado de trabalho do município.

Frente à ausência de registros escolares que tornassem inteligível a compreensão desse processo, fez-se necessário recorrer às fontes como entrevistas e jornais que assumiram relevância para a sociedade guarapuavana. As entrevistas concentraram-se em pessoas que atuaram direta ou indiretamente na implantação da Lei n.º 5.692/71 em Guarapuava, como políticos, planejadores, pedagogos, professores e alunos. Esse trabalho amparou-se na metodologia desenvolvida por Thompson (1992) sobre a história oral. A utilização dos periódicos como o *Jornal de*

Guarapuava (1969-1985), *Esquema Oeste* (1970-1985) e *Folha do Oeste* (1937-1981) permitiu caracterizar e discutir a relação trabalho e educação no município de Guarapuava com a finalidade de se compreender as contradições que permearam a implantação da mencionada reforma em sua relação com as particularidades econômicas do município.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a orientação teórico-metodológica adotada foi o materialismo histórico-dialético, por ser o método que permite perquirir sobre a organização societária acerca da produção e reprodução da vida. O materialismo histórico, que consiste na aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da sociedade, do ser social e também de sua história, é o “fio condutor” que permitiu o avanço da pesquisa (KONSTANTINOV, 1957, p. 2). O materialismo histórico é constituído por:

[...] una *teoría científica* coherente y armónica, que explica el desarrollo de la sociedad, el paso de un régimen social a otro. Es, además, el único *método científico*, certero, para estudiar los fenómenos sociales y la historia de cada país de por sí y de los pueblos su conjunto. El materialismo histórico suministra el método científico para el estudio de todas las ramas de la ciencia social. El economista, el jurista, el investigador de arte, el historiados, no podrán orientarse por entre la multiformidad de los fenómenos de la vida social, en medio de la maraña de los sucesos de la historia, más que apoyándose en la teoría y en el método del materialismo histórico; solo así alcanzarán a descubrir las leyes históricas que prevalecen sobre lo casual, descubrieran el todo detrás de las partes, el bosque que los árboles ocultan. (KONSTANTINOV, 1957, p. 2)

Assim, destaca-se que o materialismo histórico dialético é o método que “rejeita tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estático.” (CURY, 1986, p. 13). Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida tendo por base a categoria trabalho e a categoria educação.

A categoria trabalho é central para a compreensão do homem e da sociedade (NETTO, 2011). Para Marx (1996, p. 298), o trabalho é uma atividade eminentemente humana, definição que se fundamenta na ação teleológica do homem sobre a natureza, sendo que para o autor o “que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele [o arquiteto humano] construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera.” A ação teleológica do homem sobre a natureza demonstra que sua sobrevivência não lhe é dada pela natureza, mas sim

conquistada pelo trabalho. Desse modo, infere-se que a essência humana é produzida pelo próprio homem através do trabalho (SAVIANI, 2007).

A ação do homem sobre a natureza, através de instrumentos e da produção de produtos, requer a apreensão e o desenvolvimento de certos conhecimentos sobre a mesma. Esses conhecimentos, por sua vez, são historicamente transmitidos (pela linguagem) e enriquecidos pela socialização. A socialização dos conhecimentos, frutos do trabalho, atesta que o trabalho é uma atividade coletiva. Desse modo, constata-se que o trabalho “implica mais que a relação entre sociedade/natureza: implica uma interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização.” (NETTO, 2011, p. 44).

No seguimento dessa perspectiva de análise, infere-se que a aquisição de conhecimentos, a socialização desses e o exercício teleológico, que perfaz todo o processo de trabalho, evidenciam ser o desenvolvimento um processo educativo. Para Saviani (2007), o homem aprende a *ser* e a se *formar* homem através da produção de sua existência. Pode-se então concluir que a formação do homem é um processo educativo. Um processo que nasce e se desenvolve através da coletivização dos conhecimentos, o que configura um processo de aprendizagem. Segundo o autor, a relação entre o homem e a natureza e a socialização dessa relação deu início aos primeiros traços da educação primitiva:

[...] a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Deste modo, destaca-se que a categoria educação tratada no decorrer deste trabalho fundamenta-se na categoria trabalho, pois dela emerge.

Neste sentido, na intenção de contribuir com o desvelamento de questões circunscritas à relação entre ensino profissionalizante e trabalho, a presente pesquisa busca discutir e trazer à tona questões que perfizeram a história da educação da sociedade guarapuavana na década de 1970. Com este trabalho intenta-se fomentar e contribuir para com o desenvolvimento de pesquisas voltadas à história da educação do município, bem como, evidenciar as contradições que

sustentam os debates, as possibilidades e os limites da educação em uma sociedade fundamentada na divisão de classes.

CAPÍTULO I

1.1 COLONIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA SOCIEDADE PARANAENSE

A história dos descobrimentos configura um capítulo à parte da história do comércio europeu. Esse marco, principiado pela expansão marítima após o século XVI, constituiu, na época, as primícias de uma grande empresa comercial. Porém, uma empresa caracterizada pelo rapto e pelo saque (PRADO JUNIOR, 2006). No decorrer do desenvolvimento do comércio europeu foi sempre como “traficantes” que os “vários povos da Europa abordarão cada uma daquelas empresas que lhes proporcionarão sua iniciativa, seus esforços, o acaso e as circunstâncias do momento em que se achavam.” (PRADO JUNIOR, 2006, p. 14). Como o objetivo dessas empresas estava circunscrito ao comércio, povoar os territórios descobertos não era uma questão que lhes ocorria. Daí o descaso pelos inóspitos territórios que compunham a América, quando comparados ao vultoso comércio do Oriente. Deste modo, o emprego do termo “colonizar” ainda era entendido como aquilo que dantes se praticava; fala-se em colonização, mas o que o termo envolve não é mais que o estabelecimento de feitorias comerciais.” (PRADO JUNIOR, 2006, p. 16). Segundo Marx (1996, p. 372), o “sistema colonial fez amadurecer como plantas de estufa o comércio e a navegação.” Assim, paulatinamente o conceito de colonização atrelou-se à ideia de povoamento.

O termo colonizar adquire aqui o significado que para nós se tornou corrente. Colonizar passou a significar e a remeter à ideia de ocupação. Essa metamorfose não foi resultado de um processo natural, como insistem os positivistas³, mas fez parte de um longo processo histórico pautado em critérios econômicos. Segundo Marx (1996), a descoberta de materiais preciosos provocou a exploração do trabalho escravo nas minas, fator que culminou no aniquilamento de

³ Ver: LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2009.

um grande número de nativos. O espoliamento das Índias Orientais e a conversão da África em um mercado de “peles negras” compõem os primeiros sinais da acumulação primitiva que se espalhou em diferentes momentos, “mais ou menos em ordem cronológica por Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra.” (MARX, 1996, p. 370). Dentre as condicionantes, que compeliram ao povoamento efetivo dos novos territórios, destaca-se:

[...] a transformação econômica sofrida pela Inglaterra no correr do século XVI, e que modifica profundamente o equilíbrio interno do país e a distribuição de sua população. Esta é deslocada em massa dos campos, que de cultivados se transformam em pastagens para carneiros cuja lã iria abastecer a nascente indústria têxtil inglesa. Constitui-se aí uma fonte de correntes migratórias que abandonam o campo e vão se encontrar na América que começa a ser conhecida, um largo centro de afluência. Também estes elementos escolherão, de preferência e por motivos similares, as colônias temperadas. Os que se dirigirem mais para o sul, para as colônias incluídas na zona subtropical da América do Norte, por que nem sempre lhes foi dado escolher seu destino com conhecimento de causa, fá-lo-ão apenas, no mais das vezes, provisoriamente; o maior número deles refluirá mais tarde, e na medida do possível, para as colônias temperadas. (PRADO JUNIOR, 2006, p. 18).

Com a intenção de apartarem-se das efervescentes transformações pelas quais passava a Europa, muitos se empenharam na construção de “um novo mundo”. Para tanto, deveriam descobrir novas terras. Contudo, para esses, o clima tropical não pareceu uma boa opção e repeliu bom número desses aventureiros. Aos trópicos, todavia, conferiu-se um caráter acentuadamente mercantil e, ao mesmo tempo, original. Segundo Prado Junior (2006, p. 23):

[...] se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamante; depois algodão e em seguida o café, para o comércio europeu.

Enquanto a Inglaterra, Holanda e Normandia dedicavam-se a comércios recém-abertos, Portugal avançava na busca por empresas que não enfrentassem demasiada concorrência. Assim chegaram à África e Índia. Posteriormente, devido a sua posição geográfica Portugal descobriu o território brasileiro (PRADO JUNIOR, 2006). A colonização do território brasileiro apresentou enormes dificuldades à Coroa Portuguesa. Os obstáculos circunscreviam-se às imensas extensões territoriais e à ausência de homens e cabedais suficientes para sua colonização. A

essas questões somava-se o desinteresse pelas novas terras, pois Portugal estava voltado para o Oriente (PRADO JUNIOR, 1947). Por fim, a colonização do território brasileiro foi levada a cabo no século XVI, quando o Rei de Portugal convenceu-se de que:

[...] nem seu direito sobre as terras brasileiras, fundado embora na soberania do Papa, nem o sistema, até então seguido, de simples guarda costas volantes, era suficiente para afugentar os franceses que cada vez mais tomam pé em suas possessões americanas. Cogitará então de defendê-las por processo mais amplo e seguro: a ocupação efetiva pelo povoamento e colonização. (PRADO JUNIOR, 2006, p. 18).

Para tanto, Portugal buscou estabelecer em solo brasileiro o sistema de capitanias hereditárias, modelo já utilizado durante a colonização de Madeira e Açores. Contudo, esse arquétipo mostrou-se problemático frente às novas dimensões territoriais, sendo que “nenhuma empresa particular poderia arcar com ônus de vasto empreendimento como o de tornar efetiva a ocupação de dezenas de léguas de costa.” (PRADO JUNIOR, 1947, p. 14). Somente doze sujeitos com pouca expressão econômica e social aceitaram tamanha proeza. Desses, somente dois alcançaram êxito em suas empresas, sendo um deles abundantemente auxiliado pelo Rei (PRADO JUNIOR, 2006).

Com a descoberta do ouro de aluvião⁴ em Paranaguá, deu-se início, em 1640, a organização dos primeiros arraiais em território paranaense. A sistematização desses arraiais, composta pela posse predatória da terra, pela criação de gado e pela exploração do ouro, orquestrada por Ébano Pereira, culminou na incorporação da comarca de Curitiba ao Pacto Colonial (SANTOS, 2001). A composição dessas atividades marca a primeira divisão do trabalho entre criadores, agricultores, mineradores e entre outros grupos sociais (BELOTO, 1990). Em 1648, Gabriel de Lara requisitou junto à Coroa Portuguesa que o povoado fosse elevado à condição de Vila, sendo em 1649, instituída a Vila de Paranaguá, a primeira a ser criada no Paraná (SANTOS, 2001).

De acordo com a Lei das Sesmarias de 1375, os pedidos de concessão da terra estavam diretamente relacionados à exploração do ouro (BELOTO, 1990). Segundo Abreu (1981, p. 52) “o regime de sesmarias foi o tronco do qual se

⁴ Ouro de aluvião é o nome dado ao ouro de lavagem, encontrado no leito dos rios (BELOTO, 1990).

originaram muitas das propriedades rurais da região, [...] o governo de D. João VI e os seguintes, [...] fizeram dele o instrumento de povoação.” Contudo, o apossamento da terra pautado pelo Regime de Sesmarias respeitava aos critérios econômicos, sendo sua concessão privilégio e direito dos homens de posses. Assim, o direito à posse da terra obedecia claramente a uma hierarquia de classe (BELOTO, 1990).

A divisão da terra, pautada em critérios econômicos, é a característica basal das sociedades em que os meios de produção fundamentais encontram-se nas mãos de uma pequena parcela da população. Nesse modelo econômico-societário, os homens submetem-se à posição que ocupam frente aos meios de produção. Esse fator culmina na dicotomia entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, ou seja, “*na propriedade privada está a raiz das classes sociais.*” (NETTO 2011, p. 70, grifo do autor).

Essa organização foi outorgada aos dirigentes da região 20 sesmarias, sendo doze delas situadas nos campos de Curitiba e oito no litoral paranaense. Paulatinamente, a atividade extrativa do ouro assumiu características de uma economia primário-exportadora (BELOTTO, 1990, p. 09). Apesar de a atividade apresentar baixos custos, resultado da exploração do trabalho escravo e principalmente do trabalho indígena, a quantidade de metal encontrada na região foi classificada como insatisfatória pela Real Casa de Fundição dos Quintos de ouro (1697-1820). Essa constatação arrefeceu o ânimo daqueles que ancoravam suas esperanças no comércio em ascensão. Em sentido contrário, o comércio demonstrou sua fragilidade, entrando em declínio no início do século XVIII (BELOTO, 1990). Assim, “além do malogro dos mineradores, frustraram-se os objetivos do comércio colonial, de produzir o metal na colônia e destiná-lo à metrópole.” (BELOTTO, 1990, p.10). Em 1710, os aluviões encontravam-se praticamente dizimados. Com a derrocada dessa atividade, a economia de subsistência reassume sua primazia no entorno de Curitiba (MAGALHÃES FILHO, 2006).

A falta de expressividade da economia alicerçada na exploração do ouro não foi suficiente para o fortalecimento da classe de mineradores. Todavia, o deslocamento de homens e mulheres para a região resultou na ligação entre o litoral e o planalto e na fundação dos povoados que formaram a base das primeiras cidades em território paranaense (BELOTO, 1990). Segundo Santos (2001), com o declínio da mineração na região litorânea, os mineradores transferiram-se para os

campos de Curitiba. Esse fator culminou na instalação da Vila de Curitiba em 1963. Outro fator que impulsionou a consolidação desses povoados foi a descoberta do ouro no Brasil central no século XVIII.

O enorme afluxo populacional para a região central do Brasil culminou em uma grave crise alimentícia. A crise, por sua vez, estimulou a compra do gado na região paranaense. Com o aumento do preço do gado, os mineradores foram forçados a deslocar sua força de trabalho da atividade mineradora para a criação. As condições da região dos campos de Curitiba e dos “Campos Gerais”, considerada pelos criadores como plana e fértil, estimulou a conquista de novas terras (BELOTO, 1990). Desde o princípio essas posses foram destinadas aos:

[...] ricos e poderosos habitantes de São Paulo, Santos e Paranaguá, não como meio para transladar-se uma sociedade inteira, mas simplesmente como um negócio a ser explorado comercialmente, tendo em vista o abastecimento de São Paulo e, principalmente, das regiões mineradoras do século XVIII. Esses proprietários sempre foram absenteístas, e as primeiras fazendas são fundadas à margem do caminho que de Curitiba ia para Sorocaba e São Paulo. O abastecimento de Curitiba vinha de seus próprios arredores. Pela estrada de São Paulo, os fazendeiros mandavam conduzir suas boiadas para São Paulo, Minas e Rio. (BALHANA, 1968, p. 30).

A relação de dependência econômica de Curitiba com o Estado de São Paulo gerou um forte contraste entre a pobreza da população curitibana e a riqueza dos latifundiários em um isolamento econômico (BALHANA, 1968). A partir da decorrente organização e do investimento na criação, as fazendas transformaram-se em verdadeiras empresas, praticamente autossuficientes. Ainda, no comércio bovino o valor da mercadoria favorecia o comerciante, que ao fixar o preço do animal, exercia mais controle sobre o comércio de sua mercadoria que o próprio fazendeiro. Dentro desse contexto, a burguesia da época, fundada no patriarcalismo e patrimonialismo e impulsionada pela pecuária bovina alicerçou as bases de uma economia fixada em determinada localidade, ao contrário do nomadismo que caracterizava a exploração do ouro (BELOTO, 1990).

Deste modo, um maior número de homens e mulheres estabeleceu-se em torno dessa economia. Essas atividades econômicas marcaram a “ocupação dos Campos Gerais e os Campos de Guarapuava e Palmas até o início do século XIX.” (BELOTO, 1990, p. 18).

1.1.1 Descoberta e colonização dos campos de Guarapuava

Apesar da descoberta dos Campos de Guarapuava ter ocorrido em 1770, foi somente em 1808 que Portugal dedicou-se à ocupação e povoamento da região (CLEVE, 2010). Os impasses, que determinaram o contínuo protelar da Coroa Portuguesa em colonizar as terras brasileiras, foram uma constante durante a exploração do novo território. Em cada região os colonizadores se defrontaram com novos desafios. Neste sentido, compreende-se que a colonização dos campos de Guarapuava sofreu os reflexos da problemática mais ampla que envolveu a empresa.

A decisão de D. João VI de aportar em solo brasileiro esteve diretamente atrelada à guerra entre França e Inglaterra. Por fim, o objetivo da ocupação esteve relacionado à defesa territorial frente à invasão espanhola:

Para tanto, foi editada a Carta Régia a 05 de novembro de 1808, pela qual foi declarada guerra ofensiva contra os índios selvagens, considerados como entrave a seu objetivo, e foram estabelecidas regras claras sobre a forma do povoamento, que haveria de se fazer mediante estímulo da concessão das sesmarias de terras às pessoas mais abonadas financeiramente que dispusessem a ajudar na iniciativa e a incrementar atividades agropecuárias no território a ser ocupado, e de áreas menores nas cercanias da povoação a ser fundada, às pessoas menos favorecidas economicamente. (CLEVE, 2010, p. 37).

A população indígena, até então incólume, representou um robusto obstáculo à avidez portuguesa. Segundo Mandel (1978, p. 101), portugueses e espanhóis incutiram a “ferro e fogo as Canárias, Cabo Verde e a costa africana, bem como os países da América central e do sul, exterminando aí quase por toda a parte a maioria, quando não a totalidade, da população indígena.” Nas regiões dos Campos Gerais e dos Campos de Guarapuava essas questões não foram tratadas de forma diferente, justifica-se, assim, a afirmativa de Marx (1996, p. 370), de que “violência é a parteira de toda velha sociedade que está prenhe de uma nova.” Esse é também um capítulo à parte na história da colonização desses campos:

Com efeito, os grupos indígenas eram considerados obstáculo à expansão das fazendas por ocuparem terras que propiciariam investimentos lucrativos, bem como pelo fato de atacarem tropas ou abaterem gado para se alimentarem. Em se tratando de uma região de expansão pecuária, a

necessidade de “desinfestar” o território para uso comercial voltou-se para o extermínio dos índios. Se comparada à agricultura ou ao extrativismo, que necessitavam de mão-de-obra excedente e do trabalho forçado, a política dos criadores de gado se diferenciava pela necessidade de pouca gente para cuidar do gado e dos cavalos. (TAKATUZI, 2000, p. 28).

O povoamento de Guarapuava teve início em 1809 com a ordem do Príncipe Regente D. João para que se realizasse uma expedição em direção àqueles campos (SILVA, 2010, p. 25). A bandeira⁵ que visou à ocupação do Oeste paranaense contou com de três expedições comandadas por Afonso Botelho de Sampaio e Souza. Despachadas de Curitiba, não sem dificuldades, concretizaram, gradativamente, a ocupação do território (CLEVE, 2010). Dentre os requisitos para a ocupação destacou-se o processo que visava à concessão das sesmarias⁶ dos Campos de Guarapuava. O relativo desinteresse de empresas privadas no que tange à colonização do território brasileiro, como já destacado, imprimiu à posse da terra algumas exigências. Essas se pautavam na condição financeira dos requerentes, na verdade seu principal quesito:

[...] os que dispunham de recursos próprios eram os preferidos. Interessava aos donatários e a corôa, não fazerem-se de generosos, mas sim a produtividade da colônia, condição essencial para o aumento dos seus rendimentos; e isto naturalmente só alcançavam com a entrega da terra a quem por conta própria estivesse em condições de aproveitá-la. (PRADO JUNIOR, 1947, p. 21).

Para os desbravadores considerados pobres, o atrativo limitava-se à concessão de áreas com extensões reduzidas. Porém, Abreu (1986), destaca que os dados referentes à mão de obra atestavam que a concessão, ao menos no princípio da colonização de Guarapuava, não respeitou este critério, sendo a terra objeto de ocupação ou doação. Somente em 1816, Antonio Rocha Loures organizou

⁵ A conquista de novas terras recebeu vários nomes no decorrer da história. Nos documentos paulistas encontramos os termos jornada, entrada, viagem, companhia e frota. Segundo Alcântara Machado o termo “bandeira”, com o sentido de expedição e exploração de determinado território, foi encontrado somente em 1726. No livro “Vida e Morte do Bandeirante”, o autor relata que o termo foi utilizado pela primeira vez pelo Padre João Gomes, responsável pela missão jesuítica de Paranaguá (FRANCO, 1943).

⁶ A Lei de Sesmarias estabelecia normativas no que tange à distribuição das terras e a sua produção. Seu objetivo era fomentar e regularizar a ocupação e utilização do território conquistado. Segundo Prado Junior (1947, p. 20), “as terras eram alienáveis por livre disposição dos proprietários e não criavam laço algum de dependência pessoal. Só mais tarde, em 1780 em diante, passam as cartas de dada de terra a registrarem a cláusula de foro.”

a repartição das terras “[...] concorrendo a varias pessoas dos Campos Gerais de Corytyba: huns a estabelecerem suas Fazendas de gado e outros mais pobres a fixarem seus domicílios em Guarapuava; [...] no lugar anunciado para a primeira Povoação Portuguesa.” (LIMA, 1825 *apud* ABREU, 1986, p. 15). A questão que principiou a dicotomia, no que tange à divisão das terras, entre mais abonados e pobres esteve circunscrita não somente à conquista dos novos campos, mas às condições suficientes para o ensaio de alguma atividade comercial. Outra questão que condicionou a posse da terra aos mais abastados financeiramente repousava sobre os impostos que a Coroa Portuguesa começou a desferir sobre os desbravadores.

O segundo passo do processo de ocupação era consolidar as fronteiras desses campos através do princípio da *uti possidetis*⁷ (CLEVE, 2010, p. 47). Além da imposição de os fazendeiros colaborarem financeiramente com a expedição, a partir de 1809, o governo de D. João VI começou a cobrar um penoso imposto destinado ao financiamento da expedição. Esse imposto “deveria incidir sobre todas as tropas que transitassem pelo caminho do Viamão, Rio Grande do Sul, com destino às feiras de Sorocaba, São Paulo.” (CLEVE, 2010, p. 49).

Atendendo aos apelos de Diogo Pinto⁸, os pagamentos foram realizados através de mercadorias de toda espécie, inclusive com a utilização dos “homens de pele negra”. Cumprida essa imposição, organizou-se uma expedição constituída por uma grande massa humana que objetivava consagrar os Campos de Guarapuava à Coroa Portuguesa. Chegando a São Felipe marcharam mata adentro até o “Passo do Cupim”, onde se formou a povoação denominada Linhares (CLEVE, 2010).

Nesse local, foram organizadas pequenas indústrias domésticas administradas pelas mulheres que gozavam de mais recursos financeiros. O trabalho manufatureiro produzia pães, sabão, velas, farinhas e tecidos, entre outros produtos, que eram permutados e comercializados nas cercanias (MACEDO, 1995, p. 135). Segundo Marx (1996), a manufatura tem sua origem no artesanato. A manufatura é composta, em um primeiro momento, pela combinação de ofícios de espécies distintas e independentes que, “despidos de sua autonomia”, assumem

⁷ Utilização da propriedade.

⁸ Diogo Pinto foi Sargento das Milícias em 1797, assumindo em 1798 o Regimento de Cavalaria de Milícias da Vila de Curitiba.

funções parciais e recíprocas durante o processo de elaboração de um produto singular. Posteriormente, a partir da cooperação de determinado número de artífices, um mesmo ofício é dividido em funções diversificadas e específicas até se tornar função particular de um único trabalhador. Portanto, a origem da manufatura é dúplice, pois se por um lado imprime a divisão do trabalho, por outro, ajusta ofícios que até então atuavam separadamente. A partir do desenvolvimento de pequenas indústrias manufatureiras locais e do trabalho com o gado, Linhares estabeleceu fortes laços comerciais com São Paulo tornando-se:

[...] um ponto de convergência migratória, de grande movimentação de pessoas de todos os níveis que por ali transitavam com os mais variados interesses. Donos de currais, mineradores, tropeiros, negociantes, trabalhadores em busca de serviços, aventureiros, peões e, enfim, gente para tudo. Predominava, porém, um grande número de interessados na compra ou arrendamento de campos para criação ou engorda do gado. (CLEVE, p. 54).

Depois de Linhares (conhecida atualmente como cidade de Imbituva), a caravana abriu caminho até Serra da Boa Esperança, lá chegando em 1810. Ainda no mesmo ano, a caravana alcançou os lendários Campos de Guarapuava (CLEVE, 2010). Há dez quilômetros do local em que foi erigida a cidade de Guarapuava, Diogo Pinto ordenou a construção provisória e apressada da fortaleza que foi chamada de Fortim do Atalaia. Para Diogo, esse local seria estratégico para se defenderem dos ataques indígenas. A luta dos indígenas por seu território marcou o apontamento pela justa discórdia. Sucumbindo à resistência dos indígenas, alguns colonizadores regressaram para suas terras de origem em 1818 (MACEDO, 1995).

Pelas construções encontradas nesses campos e se levando em consideração a dificuldade de transporte dos materiais e dos braços necessários à sua execução, deduz-se que os sesmeiros eram homens com alto nível socioeconômico. Deste modo, cumpriam-se os requisitos apregoados pela Carta Régia de 1809. Dentre as exigências contidas na carta, constavam a introdução, estabelecimento e ampliação da agropecuária na região. A fertilidade desses campos atraíram inúmeros criadores de gado para a região. Esses viveram tempos de abundância durante o ciclo do tropeirismo. A pecuária bovina tornou-se uma das economias que alicerçou a conquista e ocupação do território guarapuavano (CLEVE, 2010).

Os povoadores mais pobres chegaram posteriormente, entre escravos e homens livres tomaram posse da terra mesmo antes da concessão dos títulos. Alguns, atraídos pela possibilidade de encontrarem ouro, voltaram desiludidos para suas antigas localidades, outros permaneceram e adquiriram sesmarias e formaram fazendas (MACEDO, 1995, p. 203).

Em 1818, foi criada em Guarapuava a freguesia de Nossa Senhora de Belém, sendo instalada em:

[...] 09 de dezembro 1819 [...] pelo Padre Francisco das Chagas Lima e pelo comandante interino Tenente Antonio da Rocha Loures. Administrativamente e judicialmente a freguesia pertencia ao distrito de Castro, que fazia parte da Província de São Paulo. O sistema de sesmarias, adotado pela Coroa Portuguesa, para povoar o território recém ocupado, foi decisivo para o estabelecimento de grandes fazendas de criação de gado na região, cujos proprietários eram o braço da classe dominante paranaense – os fazendeiros criadores de gado. (SILVA, 2010, p. 25).

No entorno da Igreja Nossa Senhora de Belém, erigida pelo Padre Chagas⁹, foram construídas as primeiras casas. Como os novos moradores eram em maioria pecuaristas, a freguesia caracterizou-se como entreposto para os negócios (CLEVE, 2010).

Como os proprietários não se mudavam com suas famílias para os campos por eles adquiridos, o aprendizado das primeiras letras era realizado por professores particulares e nas fazendas. Dentre os mestres que exerceram o ofício, Cleve destaca o trabalho de seu bisavô Luiz Daniel Cleve, um imigrante vindo da Dinamarca, “naturalizado brasileiro, que chegou a Guarapuava no ano de 1854, onde se radicou e contraiu família, iniciou sua vida, nestas paragens, como mestre-escola na Fazenda Capão Alto.” (CLEVE, 2010, p. 88). Porém, aos filhos dos trabalhadores não era relegada a mesma sorte, por isso, permaneciam na ignorância. Segundo dados habitacionais do ano de 1835, apenas “39 pessoas [eram] alfabetizadas e a estatística de 1.872 aponta, numa população branca de

⁹ O padre Chagas comandou, em conjunto com Diogo Pinto de Azevedo Portugal, a povoação de Atalaia. Posteriormente, surgiram algumas divergências entre o padre Chagas e o novo comando, assumido por Antonio da Rocha Loures. Para o catequista a convivência entre índios e soldados seria prejudicial aos índios, devido a sua ingenuidade. Mas, mesmo contra a vontade do padre, o comandante decidiu pela militarização dos índios. Com isso o padre Chagas abandonou Atalaia, em 1819 e se dirigiu para uma planície ao norte desta localidade. Foi deste modo, que surgiu o povoado de Nossa Senhora de Belém de Guarapuava (WACHOWICZ, 1988).

7.613 pessoas, 2.508 que sabiam ler. Dos 849 escravos existentes todos eram analfabetos.” (ARAÚJO¹⁰, 1853 *apud* ABREU, 1986, p. 161).

Em 1852, a freguesia de Nossa Senhora do Belém foi alçada à categoria de vila, sendo efetivada sua instalação em 09 de abril de 1953. A emancipação da vila foi seguida pela posse dos responsáveis por sua administração. A câmara era constituída pelos chamados “homens bons”, ou seja, homens de posse. Dessa relação faziam parte os camaristas que pertenciam à categoria dos fazendeiros, seguindo, deste modo, os preceitos da época (SILVA, 1999, p. 65). O primeiro presidente da Câmara, Manoel Marcondes de Sá, em conjunto com os camaristas, respondia pelas questões de menor envergadura, enquanto que os casos mais graves eram arbitrados pelos camaristas e juízes da vila de Castro (elevada à categoria de Comarca em 1854). Guarapuava, por sua vez, assumiu a categoria de Comarca em 1859 através da Lei 54 concebida pela Assembleia Provincial do Paraná (CLEVE, 2010).

Com isso, a Comarca de Guarapuava tornou-se a 4ª comarca da província, ao lado das comarcas de Curitiba, Castro e Paranaguá. Sua extensão abrangia a “Vila de Nossa Senhora de Belém de Guarapuava, a freguesia de Palmas, e a colônia Tereza, mais tarde chamada de Terezina e Thereza Christina.” (CLEVE, 2010, p.137). A Comarca de Guarapuava chegou a contemplar “inclusive a área de 27.570 km² que coube a Santa Catarina no acordo firmado com o Paraná, na disputa judicial travada entre os dois Estados, na chamada Questão do Contestado.” (CLEVE, 2010, p.13).

Em 1871, através da Lei 271, assinada por Venancio José de Oliveira Lisboa, Guarapuava foi elevada à categoria de cidade (ABREU, 1986). No ano seguinte, 1872, foi realizado o primeiro Censo Demográfico Nacional. O censo considerou que, de 1863 a 1872, houve um crescimento populacional superior às estimativas previstas. Desde então, o município passou por vários desmembramentos (CLEVE, 2010).

¹⁰ ARAÚJO, Antonio Braga. Rol dos chefes, com suas esposas, filhos, agregados e escravos - 1853. Arquivo de Benjamin Teixeira. Guarapuava.

1.2 POVOAMENTO E ECONOMIA PECUÁRIA EM GUARAPUAVA

A concessão das sesmarias aos desbravadores mais abastados foi um dos fatores que impulsionou o povoamento de Guarapuava. Atraídos pela fertilidade do solo e pela vasta extensão territorial dos campos de Guarapuava um grande número de fazendeiros passou a investir no comércio interno (CLEVE, 2010). Todavia, houve outros fatores que permitiram o enriquecimento dos fazendeiros. Dentre eles destaca-se o baixo valor da “mão-de-obra empregada na produção de bens do setor primário, que então era o maior gerador de rendas, permitiu aos fazendeiros guarapuavanos explorarem suas grandes propriedades sem grandes recursos de capital.” (ABREU, 1986 p. 140).

Como no restante do Paraná, a colonização foi marcada pelo absenteísmo. A ocupação das terras não raramente era realizada por um capataz, que ascendia ao status de “fazendeiro”. Como já detalhado anteriormente, esses apossamentos eram realizados pelos poderosos habitantes de São Paulo, Paranaguá e Santos e tinham por objetivo auferir lucro abastecendo os mercados de São Paulo e das regiões mineradoras.

Sendo assim, a estrutura da sociedade guarapuavana tornava-se mais complexa. Dentro deste modelo societário baseado em laços comerciais, ganha projeção a figura do agregado. Esse, como um gerente, atuava como mediador entre proprietário e trabalhador. O posterior estabelecimento do agregado em terras devolutas¹¹, fator que permitiu sua ascensão social, deu início a uma nova classe social. Sua posição social fazia referência ao homem de classe média, que não raramente aventava a possibilidade de tornar-se um “rico fazendeiro” (ABREU, 1986). Segundo Abreu (1986), no início da formação desta sociedade não havia nítida diferenciação social entre aqueles que acumulavam riqueza e os trabalhadores, mas já era possível divisar o fruto da acumulação primitiva:

Embora houvesse diferenças de fortuna estas não significavam estratificação social perceptível porque todos freqüentavam os mesmos locais, as mesmas escolas, auxiliavam-se mutuamente nas suas precisões, e, por ocasião das festas, como também dos funerais era quase obrigatória a presença de todos. A desigualdade gerada pelo enriquecimento rápido de

¹¹ Terras devolutas são propriedades públicas ocupadas e não possuem um dono em particular.

muitos fazendeiros adquiriu maior significado quando foi influenciada pela política que transformou os pleitos eleitorais em verdadeiras guerras de afirmação social. Formou-se uma hierarquia, dentro da própria classe, diferenciada somente pelo poder econômico e que deu maior prestígio aos mais ricos que, por essa razão, foram também os detentores da chefia da política local. (ABREU, 1986, p. 130, 131)

De fato, os objetivos dos fazendeiros foram paulatinamente se concretizando. Com o passar do tempo a pecuária tornou-se a principal atividade econômica de Guarapuava. Porém, seu êxito esteve condicionado a outros fatores econômicos. O desenvolvimento da atividade pecuária esteve diretamente atrelado ao arrefecimento do comércio do ouro em Paranaguá e à consequente descoberta de ouro no Brasil central, no século XVIII. O enorme afluxo populacional para a região, que culminou em uma grave crise alimentícia, estimulou a compra do gado na região paranaense (BELOTO, 1990).

Nesse sistema, os fazendeiros mandavam conduzir suas boiadas para São Paulo, Minas e Rio (BALHANA, 1968, p. 30). A criação de gado impeliu à integração política e econômica de Guarapuava através da Feira de Sorocaba. A atividade pecuária constituiu-se no “setor econômico de maior rentabilidade nos Campos de Guarapuava.” (ABREU, 1986, p. 92). As altas somas alcançadas com a criação de gado e de muares e a celeridade da economia tornou-se o principal objetivo dos fazendeiros no que tange à aquisição dos novos campos. Porém, como a ocupação dos campos comumente era relegada aos capatazes e mesmo aos escravos, houve uma evolução na lei de 1850. Com o novo regulamento (1854), exigiu-se a “comprovação da posse e do seu registro paroquial, sob pena de retorno das terras à condição de devolutas.” (CLEVE, 2010, p. 97). Em pesquisa realizada pelos inspetores de quarteirão evidenciou-se que:

[...] de um número de 27 fogos¹² existentes no Quarteirão do Atalaia, 11 proprietários residiam fora, nos Campos Gerais e Curitiba e, de 19 fogos existentes no Quarteirão do Pinhão, 19 proprietários também não viviam em Guarapuava. Assim, de um total de 46 fazendas de criar, 19 delas estavam nas mãos de capatazes, perfazendo um total de 41%. (ABREU, 1986, 126).

¹² Na época, significava um conjunto de quarteirões.

A expansão da pecuária, somada à terra fértil e limpa dos campos de Guarapuava, paulatinamente culminou no esgotamento das sesmarias. Devido a essa situação, novas expedições foram organizadas pelos colonizadores com o intuito de assegurar a conquista de novas terras e integrá-las ao território nacional. Devido à grande distância entre as fazendas a divisão do trabalho ficou circunscrita à divisão regional do trabalho (CLEVE, 2010). Contudo, a crise não era originada pela ausência de pastagens, mas pela decadência financeira causada pela “aplicação dos capitais que se achavam investidos em gado de criar, [e] no pagamento de compromissos sobrevivendo em consequência da crise que afetou todas as economias.” (RIBEIRO¹³, 1936 *apud* ABREU, 1986, p. 176).

Contudo, correlata a essa crise, e como subterfúgio dessa, surgiu uma nova atividade comercial que veio ao encontro das finalidades auspiciadas pela classe dirigente (BELOTTO, 1990. P. 18, 33). O tropeirismo quando coadunado à pecuária bovina alterou significativamente o cenário econômico do período. A atividade tropeira atrelou-se aos interesses econômicos dos fazendeiros e tornou possível a inserção de Guarapuava no eixo econômico nacional (VECCHIA, 2000, p. 195).

1.3 CICLOS ECONÔMICOS DE GUARAPUAVA

1.3.1 O tropeirismo como instrumento de ascensão social e integração comercial

O tropeirismo surgiu como uma opção à crise do “Sistema Tradicional Campeiro”, que paulatinamente se degradava frente à competição entre mercados. Segundo Abreu (1986), a derrocada do sistema campeiro foi causada pela ausência de uma comunicação suficiente entre a própria camada social. O tropeirismo foi uma opção quando os processos aplicados não conseguiam oferecer “margens de lucro e [quando] o sistema começava a se desequilibrar surgiu a concorrência do tropeirismo como uma solução imediata para atrair novos fluxos financeiros.” (ABREU, 1986, p. 168). Contudo:

¹³ RIBEIRO, Arlindo Martins. Relatório apresentado ao Interventor Manoel Ribas. Município de Guarapuava. São Paulo: São Paulo, 1936. p. 28.

[...] os êxitos comerciais da grande propriedade campeira encontravam-se abalados, não só pelas dificuldades que os processos arcaicos começavam a fazer sentir, mas também pela relativa debilidade da criação local, já bastante degenerada, pela ausência de novas raças e o alto preço do sal que chegava às fazendas bastante encarecido, pelo difícil transporte ao lombo de burros e por péssimos caminhos. Estes dois últimos fatores foram decisivos para que a pecuária local ficasse relegada a segundo plano, quase abandonada, durante a fase do tropeirismo, o qual ofereceu lucros mais compensadores pela invernagem das tropas vindas do sul. (ABREU, 1986, p. 168).

O comércio tropeiro marcou os ciclos de nossa economia ao integrar a capitania do Rio Grande a São Paulo. Essa atividade, composta pela compra e venda dos muares e pelo transporte de diversas mercadorias entre a colônia e os centros urbanos, teve sua origem em Minas Gerais com a exploração do ouro, assim:

A rápida expansão dessa economia, e o igualmente rápido crescimento demográfico das regiões mineradoras, combinados com sua localização distantes dos pontos, e deles separadas por terras acidentadas, gerou uma crescente demanda por animais de carga. Estes, principalmente muares, representavam a forma mais eficiente de ligação com os portos marítimos, principalmente para a importação dos bens que essas regiões demandavam. (MAGALHÃES FILHO, 2006, p 116).

Entre os séculos XVIII e XIX, os mineiros foram abastecidos pelos rebanhos que vinham do Rio Grande do Sul e do nordeste brasileiro. O território paranaense “ficava no trajeto do caminho utilizado para o transporte do gado, desde Viamão até Sorocaba. Recebeu o Paraná os seus benefícios, no início de sua formação histórica.” (WACHOWICZ, 1988, p. 102). Guarapuava passou a fazer parte desse ciclo por volta de 1816. Sua inserção foi impulsionada pela abertura da Estrada das Missões em 1845. Através do caminho das missões, Guarapuava frequentemente recebeu:

[...] as visitas dos tropeiros e participando com as invernadas, enfim, tornando-se parte integrante dessa atividade econômica. É evidente que, aumentando o consumo teria que aumentar a produção para supri-lo e que, ao se transformar o panorama econômico, teria que se modificar o nível social. Assim sendo, o tropeirismo desempenhou papel importante na história econômica e social de Guarapuava porque fez crescer o poder aquisitivo da população. (ABREU, 1981, p. 127).

Todavia, esse comércio centralizou-se novamente nas mãos dos homens de posse que, ao principiar da crise, vislumbraram o tropeirismo com um subterfúgio que avançava sobre a classe que dominava o comércio pecuário e que buscava se firmar politicamente (senão diretamente, ao menos indiretamente).

Pode-se inferir que uma das principais consequências advindas da atividade tropeira foi o estabelecimento da Província do Paraná no ano de 1853. A emancipação da Quinta Comarca de São Paulo, com sede em Curitiba, foi resultado da união de proprietários da região, justamente no período de maior expansão do comércio de animais (MAGALHÃES FILHO, 2006). O fortalecimento da classe dirigente resultou da renda adquirida pelo tropeirismo, já que:

Mesmo após a independência, houve vários anos em que a maior renda da Capitania de São Paulo provinha dos registros do Rio Negro, Guarapuava e Sorocaba. Para se aferir da repercussão política de tal comércio, basta citar que uma das causas apontadas para a revolução dos Farrapos, em 1835, fôra a dêsses direitos de entrada do gado rio-grandense nas outras províncias, julgados excessivos, como de fato o eram, pelos criadores gaúchos. (SIMONSEN, 1969, p. 177).

Em Guarapuava a maioria dos fazendeiros converteu-se em tropeiro. Compreende-se que o tropeirismo não representou uma descapitalização para os fazendeiros, ou seja, esses destinaram um capital que estava centrado na esfera da produção para a esfera da circulação. Deste modo, o tropeirismo tornou-se uma nova fonte de renda e de lucro ao deslocar o capital, que até então se encontrava alicerçado na propriedade privada, para uma nova atividade comercial (BELOTTO, 1990).

Segundo a maioria dos historiadores que se debruçaram sobre esse período, após a emancipação, o poder político centralizou-se nas mãos dos proprietários dos Campos Gerais e também daqueles que trabalhavam com o comércio de animais (MAGALHÃES FILHO, 2006, p. 119). Nesse sentido cabe a afirmação de que:

[...] criadores e tropeiros foram os antigos comandantes de milícias, fundadores de cidades, os *nobres* dos nossos campos, os titulares, os nossos *grandes políticos* do fim do império e dos primeiros tempos da República que ilustram nossa história. (CARNEIRO, 1962, p. 44, grifo nosso).

Isso explica a conversão dos fazendeiros guarapuavanos em tropeiros. A atividade tropeira, que inicialmente surgiu como uma opção à desfragmentação da sociedade campeira e eminente crise pecuária, demonstrou ser relevante não somente à manutenção do poder econômico, mas também se tornou um importante instrumento de ascensão política. Desse modo, a dicotomia entre os homens de posse e o trabalhador assumia nuances cada vez mais nítidas através também das relações de poder político.

Tendo seu apogeu em 1770, o tropeirismo passou por um período de estagnação que perdurou até 1820. Somente em 1860, com o aumento da produção do café, o tropeirismo assume novamente posição central no transporte de mercadorias. A cidade de Guarapuava consequentemente sofreu as altas e baixas da concorrência econômica e, portanto:

Da metade do século XIX até o XX, a cidade enriqueceu com o tropeirismo. tinha teatro, a sociedade era refinada e o grande evento era a festa de Nossa Senhora de Belém, no dia 02 de fevereiro. A partir dessa década, o eixo do poder local foi se deslocando. Até então, quem detinha o poder eram os representantes da sociedade campeira, e novas lideranças começaram a surgir. No entanto, no começo do século XX, o ciclo tropeiro caiu em decadência, assim como a cidade. (Silva, 2005 *apud* CLEVE, 2010, p.173).

O desembargador e historiador Jeorling J. Cordeiro Cleve descreve suas impressões pessoais sobre a decadência econômica pela qual passou Guarapuava:

Alcansei na minha infância, nas décadas de 1930/1940, em andanças de menino pelas ruas da cidade, que até então conservava ares provincianos, em direção à escola ou em brincadeiras de todos os dias, a agonia do período de decadência socioeconômica de Guarapuava, vivido depois do declínio do tropeirismo na região. Desinformado, indagava mentalmente sobre o motivo da existência de tantas colônias em estado de semi-ruínas na cidade [...]. (CLEVE, 2010, p. 173).

Dentre os fatores que representaram a queda do tropeirismo está a construção da primeira estrada de ferro no Paraná, em 1885. A estrada de ferro efetivou “o golpe de misericórdia no uso de tropas de animais para o transporte de mercadorias entre os estados do Sul e Sudeste.” (MAGALHÃES FILHO, 2006, p. 119). A ferrovia tinha por objetivo o escoamento de mercadorias de toda espécie,

mas a ação do governo concentrou-se no transporte da madeira e da erva-mate. (KROETZ, 1985). Esses foram os principais produtos que impulsionaram a economia do Paraná tradicional e que marcaram o início de um novo ciclo da economia paranaense.

A exploração da erva-mate marca não somente um dos ciclos econômicos estaduais, mas principalmente por ter sido a atividade econômica responsável pela introdução das relações capitalistas de produção no Estado (OLIVEIRA, 2001).

1.3.2 A indústria ervateira e a emergência das relações capitalistas de produção

Na metade do século XIX o Brasil começava a esboçar sinais que apontavam para a superação da crise da mineração. Para tanto, buscava-se ao mesmo tempo ampliar a exportação, mas mantendo-se a mesma estrutura interna, e aumentar a produção dos produtos agrícolas receptíveis ao mercado externo. A abundância de terras e de mão de obra eram dois fatores que contribuíram para consecução desse objetivo (SODRÉ, 1947, p. 47).

Com a extinção do tratado de 1827, o comércio exterior do País começava a expandir-se por volta de 1844. Dentre os fatores que colaboravam para essa expansão estava a introdução do trabalho assalariado e a consequente abolição do trabalho escravo. A paulatina inserção do modelo capitalista de produção em solo brasileiro determinou a propagação de atividades econômicas fundamentadas no setor terciário, essas geraram para o setor de subsistência a necessidade de produção de excedentes para o mercado interno que se instaurava. Esses fatores culminaram em profundas transformações econômicas, políticas e sociais para o Brasil (PADIS, 2006, p. 83). Nesse período, mesmo a questão orçamentária que se apresentava como um dos maiores obstáculos à tamanha empreitada começava a ser paulatinamente superada:

No fim da primeira metade do século XIX [...] dois acontecimentos anunciaram mudanças significativas no Brasil: findara o prazo de vigência dos acordos firmados com a Inglaterra, permitindo ao Governo procurar na tributação alfandegária recursos que antes lhe eram proibidos; firmara o Governo, paralelamente, com a lei de supressão da entrada de escravos

africanos, posição nova diante do problema, depois das tergiversações prolongadas, e a extinção do tráfico negreiro deixara em disponibilidade recursos vultosos, que buscariam aplicação em outras áreas, particularmente na lavoura nova, de exportação. (SODRÉ, 1947, p. 47).

Com a intenção de responder a esses ditames, a erva-mate recebeu fortes estímulos que facilitaram sua exportação. O comércio ervateiro foi considerado comércio mais lucrativo em solo paranaense desde 1820 até o século XIX. É através dessa atividade econômica que o Paraná coadunou-se e interferiu diretamente sobre a política emancipatória de São Paulo, alcançada em 1853, (SANTOS, 2001). Para tanto era evidente e “imperativa a emancipação da 5ª Comarca de São Paulo a fim de que ela alcançasse mais rápida e diretamente o seu progresso econômico” (SANTOS, 2001, p. 43).

Inicialmente, o produtor participava de todas as etapas da produção do mate, ou seja, da colheita, secagem e maceramento. Nesse período, os engenhos eram ainda movidos por tração animal. Mas com o passar do tempo a atividade adquiriu cada vez mais as características do capitalismo mundial, sendo os engenhos movidos a vapor. A atividade ervateira é caracterizada como um dos ciclos econômicos em que as relações capitalistas de produção foram introduzidas no Estado do Paraná (OLIVEIRA, 2002). Deste modo, é no ciclo do mate que são encontrados sinais evidentes da organização capitalista de produção, como a divisão e assalariamento do trabalho e a utilização de novos procedimentos tecnológicos na produção agrícola:

Nos engenhos de erva, que funcionavam no século passado, observamos aquela que talvez tenha sido nossa primeira experiência com o capitalismo industrial. No interior dos engenhos, propriedade dos comerciantes que enriqueceram o suficiente com essa atividade para se permitir os investimentos necessários, vigoravam uma sofisticada divisão do trabalho e a remuneração em dinheiro por tarefa aos operários, traços característicos do capitalismo industrial (OLIVEIRA, 2002, p. 27).

[...] o capital, não mais como capital mercantil, porém como capital industrial promotor do modo de produção capitalista, surge somente com determinado grau histórico de desenvolvimento das forças produtivas, grau este que implica determinado tipo de divisão social do trabalho. Só então é que o dinheiro e os meios de produção acumulados em poucas mãos podem ser valorizados mediante a exploração direta do trabalho assalariado. (MARX, 1996, p. 35).

A relação de estranhamento entre o homem e o trabalho aprofunda-se no mesmo sentido em que se desenvolve o modo de produção capitalista. Desde os modos de produção pré-capitalistas até o modo de produção capitalista, o trabalho tornar-se-á externo, alheio ao homem. De atividade realizadora, de parte integrante do desenvolvimento humano, será transmutado em atividade que o desumaniza, pois objetivado em um produto que se lhe opõe:

[...]o trabalhador sai do processo sempre como nele entrou — fonte pessoal de riqueza, mas despojado de todos os meios, para tornar essa riqueza realidade para si. Como, ao entrar no processo, seu próprio trabalho já está alienado dele, apropriado pelo capitalista e incorporado ao capital, este se objetiva, durante o processo, continuamente em produto alheio. Como o processo de produção é, ao mesmo tempo, o processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que explora a força criadora de valor, em meios de subsistência que comprem pessoas, em meios de produção que empregam o produtor. O próprio trabalhador produz, por isso, constantemente a riqueza objetiva como capital, como poder estranho, que o domina e explora, e o capitalista produz de forma igualmente contínua a força de trabalho como fonte subjetiva de riqueza, separada de seus próprios meios de objetivação e realização, abstrata, existente na mera corporalidade do trabalhador, numa só palavra, o trabalhador como trabalhador assalariado. Essa constante reprodução ou perpetuação do trabalhador é a condição *sine qua non* da produção capitalista (MARX, 1996, p. 203-204).

O estranhamento entre o homem e o trabalho, de que trata Marx, aprofundou-se através do desenvolvimento de inovações tecnológicas. No Paraná, esse “marco” foi inaugurado com a chegada dos engenhos a vapor instalado em Curitiba em 1870. O engenho a vapor, construído pelo engenheiro Camargo Pinto, impulsionou a “indústria paranaense, fazendo do Estado um pioneiro no Brasil nesse tipo de indústria.” (BOGUSZEWSKI, 2007, p. 31).

Deste modo, a produção capitalista efetiva-se a partir do capital industrial, que se alimenta da exploração dos trabalhadores, ou seja, de sua da força de trabalho. O capital industrial consubstancia-se na “modalidade exponencial do capital, que submete o capital comercial e o capital de empréstimo às exigências da reprodução e expansão das relações de produção capitalistas.” (MARX, 1996, p. 33).

Denomina-se como modo de produção, a forma objetiva com que os homens efetivam, por meio da produção, suas relações sociais. Os diversos níveis de produção correspondem a cada regime específico de propriedade. A transformação

do modo de produção pré-capitalista para o modo de produção capitalista desenvolveu-se pela absorção dos modos de produção anteriores até a instauração de um novo modo de produção (FRIGOTTO, 1984, p. 76). A categoria modo de produção é o elemento básico para que se compreenda como os homens se “produzem pelo trabalho” em sua variabilidade histórica. O modo de produção abarca as relações sociais de produção estabelecidas pelos homens para a produção e reprodução de produtos, contudo:

[...] não deve ser considerado simplesmente como reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, antes, de uma forma definida de atividade destes indivíduos, uma forma definida de expressar suas vidas, um definido modo de vida deles. Assim, como os indivíduos expressam suas vidas assim eles são. E o que eles são, portanto, coincide com sua produção, tanto com os que produzem, quanto como produzem. “A natureza dos indivíduos, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX¹⁴, 1977, *apud* FRIGOTTO, 1984, p.74).

No modo de produção capitalista, o que importa para a classe capitalista é a extração da mais-valia. A mais-valia, que é a especificidade e o grande motor do capitalismo, aperfeiçoa-se com o desenvolvimento da força produtiva do trabalho. É através do trabalho coletivo e da ampliação da escala do processo de trabalho que a produção capitalista conseguirá um aumento significativo da produção. Essa possibilidade de aumento da produção acresce um aumento substancial da exploração do trabalho. Esta exploração alcança maior êxito quando o capital consegue desvincular o trabalhador de sua ferramenta:

É na maquinaria que vai ocorrer uma submissão real do processo de trabalho e do trabalhador ao capital. O instrumento de trabalho não mais pertence ao trabalhador, e de ferramenta manual se transforma em máquina – um autômato. O trabalhador, com sua habilidade, sua qualificação, não passa mais a ser limite para o capital. O capital remove os limites que lhe são externos para a produção. O instrumento não está mais servindo de mediação entre o trabalho e a natureza. Inverte-se a relação, ou seja, o sistema de máquinas é que age, agora diretamente sobre a natureza, e o trabalho (e trabalhador) serve de mediação. (FRIGOTTO, 1984, p. 81).

¹⁴ MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Assim, gradativamente instaurava-se uma organização estrutural suficiente ao novo modelo de produção. Esses fatores culminaram na urbanização e no florescimento de uma burguesia industrial paranaense (OLIVEIRA, 2002). O processo que aponta para a articulação da classe burguesa ao poder estatal é a organização da Associação Paranaense Propagadora da Erva Mate. Aprovada em 1887, essa associação constituiu-se em um dos “primeiros órgãos especializados das classes produtoras constituído no Brasil e, certamente, o primeiro que se criou no Paraná.” (CARNEIRO, 1965, p. 63). Como a exploração da erva-mate tinha por objetivo o mercado externo, posteriormente a associação tem seu nome alterado para Centro dos Exportadores de Erva Mate do Paraná¹⁵ (CARNEIRO, 1965).

Com a intenção de produzir um produto de melhor qualidade para exportação é expedida, pelo presidente provincial, uma regulamentação que imputava severas multas para aqueles que não conduzissem o processo de produção da erva-mate de acordo com as especificações do mercado, principalmente, em relação às exigências do mercado externo (PADIS, 2006). Esse mecanismo foi muito eficiente para eliminar a concorrência com produtores com menos recursos financeiros.

Em 1853, a Província do Paraná alcança sua emancipação política. No mesmo ano foi construída a Estrada da Graciosa, com término em 1873. A Estrada da Graciosa permitiu o contato entre os engenhos que se localizavam entre os fornecedores da erva e o Porto de Paranaguá. Essa relação deu início a vários ramos comerciais que conferiam suporte às novas relações comerciais, pois a “manutenção, funcionamento dos engenhos e a embalagem e transporte da erva requeriam considerável soma de empresas voltadas para a área de metalurgia, madeireira e gráfica.” (OLIVEIRA, 2002, p. 28). Com a construção da Estrada da Graciosa “todo o mate produzido nos Campos Gerais e em Guarapuava passava por Curitiba, seguia pela Graciosa, sendo enfim, escoado para os portos.” (SILVA, 1984, p. 55).

Como o imposto da erva-mate era uma das principais rendas para o Estado, houve grande investimento na construção de estradas carroçáveis. Esse capital era fruto dos empréstimos contraídos pelo Brasil, no século XIX e XX, com bancos da

¹⁵ Neste período houve um relativo acréscimo nos “preços e no quantum” dos produtos brasileiros destinados à exportação. O aumento de 1,3 por cento, por volta de 1850, para 2,0 por cento, era significativo frente à produção de algodão, açúcar, pele e couro, contudo era irrisório se comparado a produtos como borracha, fumo, café e cacau (PADIS, 2006).

França e Inglaterra. Nos anos de 1921 e 1927, o Brasil realizou também empréstimos com bancos americanos. A diversidade das fontes financeiras reverberou rigorosamente no investimento desses capitais, a “transferência de tecnologia desses países para o Brasil permitiu a transferência do monopólio ferroviário para o rodoviário, introduzido ao longo dos anos pelos Estados Unidos.” (SILVA, 1984, p. 53).

Nesse período, a construção das rodovias no Brasil passou a integrar as políticas do governo, agora não mais como funções complementares, mas assumindo funções direcionais. No Paraná, essa relação estava ainda limitada à ampliação dessas linhas em território paranaense. Neste sentido, os investimentos na construção das estradas, que permitiram o acesso às cidades de União da Vitória, Lapa, Bocaiúva, Palmas, tinham por objetivo, além de ampliar o comércio do mate, coibir seu contrabando para o Estado de Santa Catarina (SILVA, 1984).

Houve entre os anos de 1907 e 1914, um relativo aumento no valor total das exportações de mate, que de 75% passou para 88%, ou seja, um aumento de praticamente 20%. Esse acréscimo nas exportações foi seguido por uma brusca queda entre os anos de 1913/14 e 1918/19 em que as exportações caíram de 87% para 49% (PADIS, 2006). A economia baseada na importação do mate somente alcançou sensível recuperação no período pós-guerra, acompanhando a expansão do consumo, como em outros países, até então contraídos. No caso brasileiro a recuperação das exportações da erva-mate pode ser explicada:

Mais claramente pelo fato de que a Argentina, o Uruguai e o Chile – nossos principais compradores - no período pós-guerra, sentindo crescer consideravelmente a procura europeia de carnes, cereais e salitre, passam a concentrar seus recursos na produção desses bens e deixando de lado a produção ervateira, ampliam o consumo paranaense. (PADIS, 2006, p. 100).

Segundo Krüger (2010), em 1920, Guarapuava era considerada um dos produtores com maior expressão no País. Contudo, o impulso que o comércio ervateiro propiciou à economia paranaense começou a perder força com a crise de 1929. A derrocada econômica foi consequência também do aumento dos direitos alfandegários pelos argentinos sobre a erva-mate beneficiada. Esses chegaram a 60%. Somava-se a esse quadro a urgência de alimentos demandada no período,

pelos inúmeros trabalhadores que se deslocaram para a efetivação desse comércio. Esses fatores fizeram com que a “frágil economia de subsistência” não tivesse condições de superar a crescente dependência do mercado. Esse fator culminou na disseminação das relações de mercado (OLIVEIRA, 2002).

Umas das opções aventadas para se superar a crise ervateira foi o sistema de cooperativismo estimulado pelo Ministério da Agricultura. Assim, foi fundada em Guarapuava uma Cooperativa do Mate que, localizada na Rua Saldanha Marinho, funcionou até a década de 1950. Porém, desde 1914, as exportações praticamente independeram da arrecadação do imposto proveniente da erva-mate. “Este comportamento é relativo à ascendência de dois novos produtos: o café e a madeira.” (PADIS, 2006, p. 102). Deste modo, mesmo recebendo os melhores descontos nas taxas de exportação, o comércio da erva-mate começou a ruir.

Quanto à Guarapuava, a derrocada da economia ervateira concretizou-se definitivamente quando a Cooperativa do Mate aventou principiar transações econômicas com o mercado internacional. A falta de experiência com esse negócio, resultou praticamente na liquidação do ciclo ervateiro de Guarapuava. É desse modo que, pode-se dizer, findou o ciclo econômico mais longo da economia paranaense (KRÜGER, 2010).

Nesse período, devido à grande aceitação da madeira no mercado externo, os investidores passaram a dar maior atenção ao produto. “Destaca-se que o comércio ervateiro foi um dos responsáveis pela exploração da madeira, sendo o pinho utilizado nas embalagens que transportavam a erva-mate.” (MIRANDA¹⁶, 1998, *apud* CLEVE, 2010, p. 183). Com a intenção de impulsionar esse mercado, a madeira serrada, com maior aceitação no mercado externo, passou a receber, depois da erva-mate, a maior redução nas taxas de exportação (LAVALLE, 1981).

1.3.3 Indústria madeireira e exploração econômica

A aceitação da madeira paranaense no mercado externo teve, a partir de 1913, forte relação com a situação do mercado internacional pós Primeira Guerra Mundial. Com a guerra, os mercados platinos perderam a concorrência para o pinho paranaense (LAVALLE, 1981). Apesar das exportações brasileiras encontrarem no

¹⁶ MIRANDA, Nego; URBAN, Tereza. **Engenhos & Barbáquas**. Curitiba: Posigraf, 1998.

mercado argentino seu principal mercado, esse mostrava ser ainda um mercado bastante pessimista para os anseios da classe capitalista em ascensão no Brasil. Contudo, seu receio assentava-se sobre a instabilidade política da Argentina, o que resultava em flutuações frequentes para o mercado brasileiro. Na verdade, eram reflexo das crises inerentes ao modo de produção capitalista. Dos países europeus, a Inglaterra e a Alemanha representaram os maiores compradores da madeira brasileira (EDUARDO, 1974).

Com o declínio do comércio ervateiro (responsável pela maior arrecadação do imposto por duas décadas) e da atividade tropeira, a cidade de Guarapuava passou por um período de estagnação econômica (LAVALLE, 1981). A grande quantidade de araucárias encontradas em Guarapuava fez com que muitas empresas de porte médio se deslocassem para o município (LUZ, 1980). Constatase que houve, após o ano de 1945, uma forte tendência do sedimento de firmas em “diferentes locais do Brasil e do próprio Paraná de se deslocarem rumo ao oeste, precisamente para Guarapuava que se abre como vasto campo de colocação desses capitais na economia madeireira” (LUZ, 1980, p. 137). Esse deslocamento expressa o esgotamento do produto nas regiões de origem dessas empresas. Esse fator alterou a relação do Estado do Paraná com o restante do Brasil da seguinte maneira:

O pinho paranaense, serrado ou beneficiado, principalmente, era enviado, em quantidades menores que as destinadas a São Paulo, para o Rio de Janeiro, Minas Gerais e alguns Estados do Nordeste. [...] Nos anos de 1958 a 1962 houve expansão do mercado brasileiro, em relação à madeira de pinho. [...] grandes quantidades de pinho serrado foram exportadas para as obras de construção de Brasília [...]. Algumas indústrias produtoras de pinho, localizadas em Ponta Grossa, com serrarias em Guarapuava, destinavam a maior parte de sua produção para esse mercado temporário, o qual, porém, absorveu significativas parcelas do pinho paranaense. (LAVALLE, 1981, p. 72, 73).

Contudo, tanto o transporte rodoviário, como o ferroviário, representavam um grande obstáculo à expansão dessa economia. Sua “eficácia” dependia da mútua relação entre as vias. Esse era o caso de Guarapuava. Com o intuito de sanar esse entrave ao escoamento do produto e à disseminação das relações capitalistas, uma das soluções encontradas foi enviar a madeira de Guarapuava até “Ponta Grossa para ser transportada, pela ferrovia, até os mercados consumidores ou portos marítimos de embarque.” (LAVALLE, 1981, p. 53).

Desde 1871, pensavam-se possibilidades para viabilização do transporte da madeira. Estimulados pelos baixos fretes, algumas empresas exploradoras do pinho do Paraná buscaram localizações estratégicas, normalmente entre a rodovia e a ferrovia. Com a isenção das tarifas provinciais e municipais e das taxas sobre a madeira destinada ao mercado externo, instalou-se em 1816, em uma dessas localizações estratégicas, uma empresa “em moldes capitalistas, bastante avançados para a época. Reunindo capital de várias pessoas, [e] recebendo amparo decidido do governo da província.” (PADIS, 2006, p. 106). De acordo com esse modelo, as firmas madeireiras paranaenses eram constituídas por “417 sócios na ordem de 36,48%, seguidas de Ponta Grossa 391 ou 34,21%, de Guarapuava com 229 ou 20,04%, e Brasil (São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro) com 106 ou 9,27%.” (LUZ, 1980, p. 114). No que tange à nacionalidade desses sócios:

[...] verifica-se que predominam os de nacionalidade brasileira num total de 1.058, na ordem de 92,58%, seguido dos sírios com 19 ou 1,67%, brasileiros naturalizados com 12 ou 1,05%, alemães 9 ou 0,79%, poloneses e italianos, cada grupo com 8 ou 0,70%, portugueses e dinamarqueses, cada qual com 7 ou 0,6 2%, holandeses 4 ou 0,35%, russos e ucranios com 3 ou 0,26%, austríaco, espanhol, argentino, japonês e iugoslavo compreendendo apenas 1 representante em cada grupo com 0,08% do total de 1.143. (LUZ, 1980, p. 114).

Segundo Luz (1980), os documentos analisados permitem identificar que o capital dessas madeireiras estava nas mãos de sócios membros de uma mesma família, ou da junção de duas ou mais famílias, ou seja, esse capital concentrava-se nas mãos de poucos. Deste modo esta particularidade:

[...] de muitas firmas serem formadas em família impede sua expansão e, conseqüentemente, a própria expansão do seu mercado. É o caso de Guarapuava que, entre as firmas ali sediadas, apresenta menor número de sócios, na ordem de 20,04%, o que demonstra a pequena participação da população na exploração da maior riqueza de seu município, ficando o mesmo submisso a capitais provenientes das mais diversas regiões. (LUZ, 1985, p. 116).

Contudo, apesar de Guarapuava ter sido a detentora das reservas florestais, das 299 madeireiras instaladas em Guarapuava, somente 34,45% possuíam sua

sede na cidade. Nas décadas de 1951 a 1974, a exploração do pinho guarapuavano continuou sendo realizada por empresas de fora (LUZ, 1980). Destaca-se que um dos fatores:

[...] favoráveis para instalação de firmas madeireiras, oriundas de locais os mais diversos, foi a política econômica do governo que procurou baixar leis destinadas a favorecer a indústria em geral. Este surto industrial após 1945, foi no início consequência das medidas governamentais adotadas para fazer frente às dificuldades do balanço de pagamentos. Mas, apenas a partir da década de 50 é que tais normas tornam-se instrumentos capazes de promover a formação de um complexo industrial. (LUZ, 1980, p. 107).

A exploração da madeira se deu de forma intensiva e extensiva. Segundo Marcondes (1998), Guarapuava chegou a comportar duzentas e cinquenta serrarias em pleno funcionamento. Como podemos verificar, em sua maioria essas madeireiras pertenciam a outras cidades e estados. Dentre elas, destacamos Ponta Grossa.

A cidade de Ponta Grossa foi o eixo de passagem do produto até a construção do ramal ferroviário de Guarapuava. A partir de 1950, tornou-se não somente um ponto de passagem da madeira, mas representou a polarização do produto, pois se encontrava a 100 km de Curitiba. Com uma economia predominantemente voltada à indústria madeireira, o município de Guarapuava não dedicou especial atenção ao comércio. Ponta Grossa, por sua vez, concentrou o lucro do comércio de Guarapuava, bem como o comércio das localidades vizinhas (SILVA, 1999). A relação entre os dois municípios foi favorecida pela interligação rodoviária de Ponta Grossa com Curitiba. Segundo Marx (1996, p. 263), a massa da “riqueza social, superabundante como progresso da acumulação e transformável em capital adicional, lança-se freneticamente em ramos da produção antigos, cujo mercado se amplia subitamente, ou em ramos recém-abertos [...]”

Essa afirmação justifica-se pela porcentagem de alvarás destinados aos estabelecimentos comerciais, cerca de 37,05%. Esses alvarás permitiram a mobilização da produção guarapuavana para o mercado de Ponta Grossa, como é o caso da empresa *F. Slaviero & Filhos S/A* que ao se transferir de Irati para Ponta Grossa obteve na íntegra a produção de Guarapuava, atingindo posteriormente outros mercados do Estado e do País (LUZ, 1980).

Como a economia de Guarapuava girava em torno da indústria madeireira, algumas empresas buscaram alternativas para resolver essa situação. A solução encontrada pela firma dos Irmãos *Carollo* Ltda., já estabelecida como madeireira, foi diversificar-se. Para tanto, estabeleceu-se “também como indústria de fundição de ferro e bronze, beneficiando-se da Lei Municipal nº 57/60, que proporciona isenção de impostos.” (LUZ, 1980, p. 182). Depreende-se dessa situação que outras atividades comerciais, por não receberem os devidos benefícios governamentais, encontravam nesse mecanismo sua “sobrevivência” econômica. Nota-se que esta intercorrência tornou-se uma alternativa viável frente à aflição comercial suscitada pelo capitalismo.

Deste modo, a indústria da madeira de Guarapuava estimulou o desenvolvimento da economia local. Esse estímulo ocorreu principalmente a partir da década de 1950. A existência de outras atividades industriais, mas principalmente da indústria madeireira, resultou no aumento de emprego.

A criação de excedentes de trabalhadores faz parte da acumulação do capital, sendo fundamental para a conservação e desenvolvimento do modo de produção capitalista:

[...] essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta, como se ele o tivesse criado à sua própria custa. Ela proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional. (MARX, p. 263).

Essa relação abarca a esfera da circulação e do modo de produção capitalista, que legitima a troca desigual da força de trabalho pelo salário:

[...] aí se revelará a peculiaridade da força de trabalho, aquilo que faz dela uma mercadoria *especial*. [...] comprando a força de trabalho do proletário pelo seu valor, o capitalista tem o direito de dispor do seu valor de uso, isto é, de dispor da sua capacidade de trabalho, capacidade de movimentar os meios de produção. Mas a força de trabalho possui uma qualidade única, um traço que a distingue de todas as outras mercadorias: ela cria valor – *ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para produzi-la, ela gera um valor superior ao que custa* (NETTO e BRAZ, 2011, p.110, grifo do autor).

A dicotomia assegurada pela produção capitalista entre proprietários de instrumentos de trabalho e assalariados é o “eixo” que permite a compreensão das relações de produção na sociedade capitalista. (FRIGOTTO, 1984). Sendo assim, nas relações capitalistas o trabalhador não vende propriamente seu trabalho, mas sua força de trabalho que “consiste, pura e simplesmente, na sua individualidade viva.” (MARX, 1996, p. 99). É a particularidade da força de trabalho que a transforma em uma mercadoria especial, pois essa possui “uma qualidade única, um traço que a distingue de todas as outras mercadorias: ela cria valor, ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para produzi-la, ela gera um valor superior ao que custa.” (NETTO e BRAZ, 2011, p.110). Destaca-se que no período em questão, Guarapuava não tinha nem mesmo condições de atender às necessidades básicas dos novos trabalhadores. O comércio alimentício seria, para o modo de produção capitalista, mais uma fonte de lucro e de garantia de conservação desse trabalhador. No capitalismo, o salário do trabalhador é transformado em meio de subsistência, suficiente ao menos para a reprodução de “músculos, nervos, ossos, cérebro dos trabalhadores existentes e para produzir novos trabalhadores.” (MARX, 1996, p. 205).

Para tanto, o município recorreu aos centros comerciais de Curitiba, Ponta Grossa e São Paulo. O comércio que envolveu “essas diversas regiões provocou, naturalmente, integração econômica e, embora de forma diversa, ambas as cidades passaram a polarizar o setor comercial de abastecimento.” (LUZ, 1980, p. 42).

A centralização econômica sobre a indústria madeireira culminou na constante proliferação de serrarias. Fator que, conseqüentemente, resultou na superprodução do produto. O problema da superprodução era enfrentado desde 1937 pelo Governo de Getúlio Vargas. Com vistas a evitar o estrangulamento do mercado madeireiro, foi desenvolvida uma forte política que visava proteger e fortalecer a economia nacional através de medidas que favoreciam os setores industriais em expansão. Para a Comissão da Defesa da Economia Nacional a principal questão que envolvia o setor madeireiro estava relacionada à superprodução do produto nos Estados do Sul. Deste modo, a partir de um levantamento que objetivava controlar e limitar a produção na região, foi criado o Serviço do Pinho em 1940, denominado posteriormente, Instituto Nacional do Pinho (EDUARDO, 1974). Nesse período de protecionismo ao mercado nacional houve

uma considerável “valorização do setor madeireiro e crescimento da economia madeireira, justificando-se assim o poder da classe madeireira frente aos órgãos públicos, inclusive forçando a criação do INP.” (EDUARDO, 1974, p. 32).

Porém, o Instituto Nacional do Pinho apresentou um trabalho visivelmente precário no que tange às funções que lhe eram confiadas. O instituto, ao centralizar suas ações sobre a comercialização, deixou de controlar a produção:

A falta de controle direto da produção deixava este ramo completamente à vontade, para se desenvolver conforme os interesses lucrativos e imediatos das empresas. Assim, não só prolifera grande número de serrarias clandestinas, como também os efeitos da estocagem em excesso promoveram a desorganização da produção que se desvincula do plano financeiro regular da empresa, porque as vendas de um determinado mês referem-se à produção de meses distantes e, conseqüentemente, a produção desse mês não é submetida a um controle efetivo. Além do mais, essa estocagem excessiva influí na venda do produto a preços abaixo ou acima do normal, e no sistema de beneficiamento, padronização e transporte de madeira, muitas vezes irregular. (LUZ, p. 230).

Deste modo, a ausência de fiscalização permitiu aos empresários a abertura de firmas “com o objetivo de obter o maior proveito desse ramo industrial em seu benefício, tornando-se a indústria madeireira, a parte de suas reais finalidades de suprimento do mercado, grande devastadora das reservas florestais.” (LUZ, 2010, p. 230). Como a maioria das empresas era de fora da cidade, o lucro financeiro foi deslocado para a matriz dessas empresas. Após o encerramento das atividades das empresas madeireiras, não foi deixado em Guarapuava nenhum investimento suficiente para a estruturação de outras atividades comerciais:

Evidencia-se [...] que a maior parte das firmas abertas em Guarapuava, procedentes de locais diversos, promove a dispersão de grande parte do movimento econômico e não permite a real fixação do capital social que para ali se volta, pois, ao findar-se a fase inicial de exploração de madeira com a compra inclusive de terras e pinheiros, a região que se apresenta para os industriais madeireiros apenas como meio de fácil lucro, continua sendo objeto de especulações financeiras. Esta região, portanto, grande produtora de madeira sofre ao longo do período o esvaziamento de sua riqueza natural sem, no entanto, partilhar de forma significativa dos lucros das empresas alienígenas que nela se instalaram. (LUZ, 1980, p. 275).

Essas circunstâncias revelam que a contabilidade das filiais não era independente e que conservava somente o imprescindível para a realização do controle fiscal. Deste modo, visava-se a especulação e o “lucro”, sendo esse capital

transladado para as sedes dessas firmas, sendo assim, os lucros aqui auferidos não permaneciam em Guarapuava (LUZ, 1980). Segundo Cleve (2010, p.188), os empresários deixaram para “trás, unicamente, montanhas de serragem e o problema social ocasionado pela perda de emprego para uma boa parcela dos operários, pessoas sem qualificação profissional para outro tipo de serviço.”

Como a agricultura e a pecuária estiveram presentes no decorrer de todos os ciclos econômicos por nós elencados, essa atividade surgiu como uma possibilidade à nova crise econômica que emergia. Com isso, o crescente incremento tecnológico que fazia parte do desenvolvimento produtivo da plantação e comercialização de produtos como trigo, soja, arroz, entre outros, resultou na significativa modernização da sociedade guarapuavana.

1.4 AGRICULTURA E MODERNIZAÇÃO PRODUTIVA EM GUARAPUAVA

A grande maioria das tecnologias implantadas nos campos de Guarapuava foi originária da imigração alemã. A modernização das técnicas agrícolas chegou à cidade especificamente pelos “suábios do Danúbio”, originários da margem esquerda do Médio Danúbio, que abrange as regiões da antiga Iugoslávia, Romênia e Hungria.” (CLEVE, 2010, p. 194). Com o auxílio de uma entidade Suíça a *Swiss Aid* e do Dr. Francisco Peixoto Lacerda Werneck, então “Secretário de Estado dos negócios da Agricultura do Paraná”, os imigrantes impactaram a economia local através da “implantação de uma cooperativa agrária e do sistema associativo para produção e comercialização no âmbito agrícola pastoril, [e] pelo plantio de arroz em terras antes consideradas fracas e impróprias para a agricultura (CLEVE, 2010, p. 194).

Destaca-se na história do desenvolvimento econômico de Guarapuava a forte influência alemã sobre o processo de modernização de Guarapuava e sobre as relações capitalistas de produção. Com eles, veio também uma nova moral acerca do trabalho, proveniente do capitalismo europeu:

Do contato com os imigrantes surgiu uma *aculturação*, traduzida por certo abandono do antigo padrão de comportamento com a adoção de novos hábitos como maiores cuidados com a apresentação pessoal, mais *disciplina* no trabalho, progressiva consciência de sua situação, conhecimento de seus direitos e do poder de reivindicá-los junto aos Bancos, autoridades, Previdência Social e Sindicato Rural, na busca de uma vida mais condizente com sua posição de ser humano. (ABREU, 1986, p. 233, grifo nosso).

Os imigrantes deram origem a uma nova classe social, mais abastada e culta. Com isso, Guarapuava teve contato mais direto também com a modernização e com a expansão agrícola:

[...] de uns anos para cá os japoneses¹⁷, os alemães, italianos e poloneses descobriram nossas terras e nela fertilizaram o solo e glorificando-a com seu trabalho e sua técnica. Os alemães, principalmente, são também os grandes responsáveis pela nossa expansão no campo da agricultura, [pois] é nesta Colônia que [se] concentra o maior parque de máquinas agrícolas da América do Sul. Foi-se o tempo em que Guarapuava e sua gente caminhavam de uma maneira latente e vagarosa, foi-se o tempo em que o agricultor usava enxadas, carrocinhas, carro de boi, zorra, enfim as mais rudimentares técnicas de agricultura. Como tudo se transformou e evoluiu, Guarapuava e sua gente também acordaram e despertaram para esta fabulosa realidade que é a técnica agrícola toda mecanizada, juntando com muito garbo o *ciclo mais importante e básico de nosso município que é a agricultura*. (IZIDORO, 1976, p. 107, grifo nosso).

Contudo, e seguindo o ordenamento do capitalismo tardio, a camada mais pobre da população guarapuavana não desfrutou dos “benefícios” da modernização da agricultura. Os impulsos econômicos usufruídos pela classe capitalista distanciaram-se da classe trabalhadora.

O mecanismo que envolvia a impossibilidade de utilização do crédito agrícola, destinado à mecanização da agricultura, é basal para a compreensão da relação entre a categoria trabalho e a categoria educação nos marcos do capitalismo. Destaca-se agora a dicotomia classista que permeia o capitalismo, mesmo nos primórdios da implantação do modo de produção capitalista na cidade de Guarapuava. Aqui, não se trata ainda de uma formação educacional prática para a classe trabalhadora e de uma formação geral e teórica para a classe capitalista,

¹⁷ Segundo Abreu (1981, p. 232), nos “arrendamentos feitos por japoneses ou elementos de origem japonesa, para a cultura da batata inglesa, está sendo introduzido um outro tipo de mão-de-obra, os boais-fria que por serem trabalhadores ocasionais não são sindicalizados.”

pois a questão é ainda mais profunda. Trata-se da ausência de qualificação mínima à sobrevivência do trabalhador em meio aos processos de desenvolvimento econômico e social encetados pelo capitalismo nascente:

Apesar de todos os impulsos que deram novos rumos à economia municipal a realidade sócio-econômica da camada rural, de menor poder aquisitivo e com pouca ou nenhuma qualificação, deixa muito a desejar. Enfrenta as barreiras da miséria por causa de sua baixa cultura e da rigidez estrutural e institucional que lhe tolhem o poder de decisão. Vive na miséria porque não tem meios de produção (peste dos pequenos animais, solo exaurido), não tem conhecimentos e nem orientação para se utilizar dos empréstimos bancários. Quando chega a consegui-los não sabe emprega-los e muitas vezes entrega a terra para saldá-los. (ABREU, 1986, p. 237).

Na verdade não era interessante para os banqueiros, nem mesmo para o Estado financiar uma produção agrícola, ainda embrionária, que pouco lucro poderia auferir, mesmo com o custo da miséria de muitos. A esses trabalhadores era reservada a exploração de seu trabalho. Sendo assim, os bancos “esgotam suas verbas com os grandes proprietários, que tem garantias maiores para os empréstimos, e por ser mais cômodo e menos trabalhoso fazer poucos empréstimos de somas maiores do que muitos empréstimos de quantias menores.” (ABREU, 1986, p. 237).

Deste modo, a educação, ou a ausência dela, aprofundou ainda mais o abismo entre as classes que começavam a ser delineadas na sociedade guarapuavana. A população, em sua maioria era:

[...] semi analfabeta por causa da evasão escolar rural, da distância muitas vezes exagerada das escolas do interior e inúmeras outras variáveis responsáveis pelo mau aproveitamento dos alunos na zona rural. Pode-se dizer que o maior bloqueio do trabalhador agrário é a ignorância, uma vez que a aceitação ou rejeição de novos métodos de vida (quer no trabalho quer na aquisição de bens de consumo ou na limitação da prole) são fenômenos que estão intimamente ligados com o poder de decisão do indivíduo e este, só existe, onde há certa cultura. O baixo nível de conhecimentos leva o homem a uma dependência total e muitas vezes o seu trabalho é explorado de maneira *não muito honesta* (ABREU, 1986, p.237, grifo nosso).

A ascensão da nova classe social permitiu a concorrência de Guarapuava com outros municípios da região e, assim, fomentou o investimentos em implementos agrícolas aumentando (e concentrando), por sua vez, a renda bruta. A

adoção das novas técnicas produtivas e os créditos bancários fornecidos pelo governo trouxe a “esperada” modernização às terras de Guarapuava (ABREU, 1986, grifo nosso). Constatou-se também “através dos nomes dos emitentes, que os criadores que a mais tempo vem se utilizando de créditos bancários foram os que mais se expandiram economicamente.” (ABREU, 1986, p. 212)

A aquisição de tratores, fertilizantes e outras máquinas necessárias ao aumento da produção permitiu a classe em ascensão um “fôlego” financeiro após a derrocada econômica da indústria madeireira e, oportunizou, ao mesmo tempo, a inserção de Guarapuava à economia capitalista estadual (ABREU, 1986 grifo nosso). Segundo a autora, as “transformações desencadeadas pelas modernas técnicas agrícolas modificaram as relações de trabalho¹⁸ e a estrutura sócio-econômica¹⁹ da região.” (ABREU, 1986, p. 221).

É deste modo que Guarapuava, com a chegada dos imigrantes e com a adoção de créditos (também utilizados na pecuária), passou por significativas alterações no que tange às “relações de trabalho” e à educação dos trabalhadores e filhos dos fazendeiros, mais significativas para os últimos. Esses fatores irão transformar a “mentalidade” da “sociedade campeira” através da adoção de novas “e modernas técnicas de plantio” como também através dos novos conhecimentos trazidos pelos veterinários e agrônomos da burguesia nascente (ABREU, 1986).

Assim, chega-se à Guarapuava das décadas de 1950 e 1960, através de uma trajetória marcada pela exploração humana e pela exploração da natureza. A partir desse período muitas outras modificações iriam acontecer, pois impulsionadas pelo capitalismo que se encontrava, na época, em contraditória ascensão. A partir dessas contradições a classe trabalhadora, bem como seus filhos, irão sofrer as penosas consequências da urbanização e modernização das relações de trabalho.

¹⁸ “A tecnologia empregada nas pequenas propriedades foi a tradicional, composta pela mão de obra das próprias famílias. Para a classe trabalhadora rural, a produção foi apenas de subsistência. Considerando-se as dificuldades que este tipo de proprietário vem atravessando e a expansão sempre crescente da agricultura comercial, estas pequenas propriedades tendem a desaparecer, aglutinadas pelos estabelecimentos de médio e alto porte.” (ABREU, 1986, p. 225).

¹⁹ Segundo Abreu (1981, p. 221-222), em 1920 a “superfície do Município de Guarapuava era de 64.898 Km² e nela predominavam as propriedades de criação de gado, principalmente bovino e suíno, exploradas por processos tradicionais e extensivos. Já em 1940, eram 482 grandes estabelecimentos que criavam animais em larga escala; as médias propriedades somavam 2.441 e os minifúndios eram em número de 3.402. [...] A análise dos dados para a década de 1970 revela as modificações ocorridas em relação à atividade principal, geradora de rendas, pois as culturas associadas de soja, trigo, arroz e também milho, feijão, batata inglesa, aveia e cevada, alcançaram grande volume de produção e absorveram mais da metade da área de exploração agrícola”.

Essas, por sua vez, irão repercutir diretamente sobre as questões que envolvem a educação e suas finalidades, sendo essas as questões a serem tratadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

2. A EDUCAÇÃO COMO BALIZA MODERNIZADORA DA SOCIEDADE GUARAPUAVANA E PARANAENSE

No capítulo anterior, foi proposta a análise da apreensão do movimento e expansão do capital, a partir da economia de Guarapuava em sua articulação com o Estado do Paraná. Esse traçado buscou resumir em poucas linhas o processo de acumulação primitiva, o trabalho manufatureiro, bem como, o espraiamento do capitalismo em Guarapuava e no Paraná. Nele a categoria trabalho, base da atividade humana, demonstrou sua centralidade no que tange à compreensão do “homem e da sociedade” no decorrer do desenvolvimento do modo de produção capitalista (NETTO, 2011, p. 39).

Neste capítulo, por sua vez, a análise desloca-se para a compreensão da categoria educação em sua relação com o desenvolvimento do capitalismo no município de Guarapuava e no Estado do Paraná. Destaca-se a composição dos aparelhos institucionais e burocráticos do município de Guarapuava e Curitiba coadunando-os ao “ideário progressista” que marcou as décadas de 1950 a 1970, que apesar de comportarem particularidades, conservaram o “mesmo espírito”. Nesse sentido, será destacada a participação de Guarapuava no que se refere às “benesses” e mazelas do processo de urbanização, desenvolvimento econômico e escolarização que emergem da tessitura do modo de produção capitalista.

2.1 DESENVOLVIMENTO DOS APARELHOS EDUCATIVOS NO PARANÁ

A partir de 1850 até meados de 1930, uma série de transformações afetou a sociedade brasileira. Essas mudanças foram caracterizadas pelas inovações provenientes do trabalho assalariado, consoantes com o crescimento urbano, atreladas às recorrentes crises que marcaram a economia cafeeira e coadunadas ao surgimento das primeiras indústrias, fatores que paulatinamente, tornaram mais

visível a divisão da sociedade em classes. A educação, de acordo com esse quadro, assumiu relevância e se configurou entre às variáveis que compuseram o modo de produção econômico e social do qual emergem os processos educativos:

A educação, porquanto, processo social de formação das gerações segundo os fundamentos prático-teóricos de uma dada sociedade, tem seu conteúdo essencialmente determinado pela produção de suas relações sociais e se expressa num projeto político que a sociedade se propõe realizar. Nesse sentido, um projeto de educação nacional pode assumir diferentes conteúdos e objetivos em função do movimento histórico que impulsiona determinada nação num dado momento de seu desenvolvimento. (CAVAZOTTI, 2003, p. 114).

Precedente ao estabelecimento da “modernidade, a educação sistemática foi concebida como uma atividade que se colocava ao lado de tantas outras de natureza artesanal.” (ALVES, 2005, p. 22). Com a chegada dos jesuítas em 1549, com a elaboração dos Regimentos, considerados nossa “primeira política educacional” (SAVIANI, 2004, p. 04) e através da construção das catedrais, dos monastérios e dos estabelecimentos católicos, torna-se plausível asseverar que foi dado um “passo significativo no processo de produção daquilo que viria a ser, posteriormente, um elemento distintivo da escola moderna” configurado pelo agrupamento dos discípulos (ALVES, 2005, p. 22). De 1549 até 1930 recebeu destaque a tendência “humanista tradicional de filosofia da educação”, sendo essa preponderância obtida por meio da vertente leiga e da vertente religiosa, sendo que a “primeira predominou até 1759²⁰, ano da expulsão dos Jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal e, a segunda, da referida expulsão até mais ou menos 1930.” (FRANCO, 1984, p. 34).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, o sistema educacional passa por treze anos de estagnação, isso devido ao caráter fragmentário e incoerente das alternativas de estruturação propostas para o ensino desse período (TRINDADE, 2003). A partir de 1772 a ordem régia inseriu algumas normas, concebendo e articulando as denominadas “aulas régias de gramática latina, grega e retórica” realizadas nas principais capitanias e no Rio de Janeiro, todavia, a fiscalização

²⁰ Para melhor compreender o processo de modernização da educação burguesa, ver: ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1808-1836**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

dessas atividades educacionais foi efetivada somente em 1799 (TRINDADE, 2003, p. 79). Algumas das mudanças mais significativas, no que concerne ao ensino, ocorreram após a expulsão da família real portuguesa.

De 1808 a 1820, após a família real portuguesa ter sido expulsa do Brasil, o País converteu-se em “sede da monarquia portuguesa”, o que motivou D. João VI, na tentativa de formar um reino unido, a empenhar-se na criação de institutos de caráter técnico e industrial como a Casa da Moeda, o Jardim Botânico, as fábricas de manufatura (FRANCO, 1984, p. 35). Investiu também na criação das primeiras “instituições de ensino”, designadas ao ensino superior, e que deveriam ser eminentemente úteis e práticas. Assim, surgiram os cursos de anatomia, cirurgia e medicina no Rio e na Bahia. Entre 1809 e 1813, foi estabelecido um único curso de agricultura, outro de desenho técnico, inaugurado também o curso de química, uma cadeira de economia e principiadas aulas de comércio (FRANCO, 1984). Em 1812, surgem as primeiras preocupações relacionadas à propagação do ensino elementar e que não chegaram a se concretizar. Por sua vez, a instrução profissional:

[...] com o objetivo de promover a formação dos trabalhadores diretamente ligados à produção (artífices para as oficinas, fábricas e arsenais), desenvolveu-se predominantemente dentro dos estabelecimentos militares ou pela associação destes estabelecimentos com instituições dedicadas ao amparo dos desvalidos. (CUNHA 1979²¹ *apud* FRANCO, 1984, p. 36).

A preocupação com a formação profissional viria a assumir maior relevância no Paraná em 1910, quando o Estado, impulsionado pelo incipiente desenvolvimento industrial, inicialmente circunscrito à produção e exportação do mate, conferiu certa concreticidade à “instrução” profissional através criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná (EAAPR) (QUELUZ, 2000). Não obstante, cabe frisar que os processos educacionais que envolveram a relação entre a nascente burguesia paranaense e a educação estiveram pautados na criação do Imperial Collegio de Pedro II, que se configurou em modelo educacional para o Brasil.

²¹ CUNHA, Luiz Antonio. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil - 1808-1820. **Fórum educacional**. Rio de Janeiro, IESAE/FGV, ano 3, nº 2, 1979.

O Imperial Collegio de Pedro II foi criado em 1837 com o objetivo de educar a elite econômica, intelectual e religiosa do Brasil (VECHIA, 2003). O mencionado colégio foi “considerado ‘padrão’ a ser seguido pelos colégios de todo o País” correspondendo a “primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público na corte, bem como de adotar um plano de estudos integral” organizado em séries ou níveis (VECHIA, 2003, p. 27).

Concebido para ser o centro difusor das idéias educacionais pelo país, relativas ao ensino secundário, [o colégio] exerceu esse papel desde sua criação até meados do século XX. Os demais liceus e colégios, provinciais e particulares, eram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos adotados pelo Collegio de Pedro II, uma vez que os exames de ingresso ao ensino superior eram realizados em conformidade com os programas daquela instituição. Pretendia-se, dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino secundário pela padronização dos colégios em todo o país. (VECHIA, 2003, p. 27).

De acordo com essas prerrogativas, o Paraná foi inserido nas discussões educacionais relacionadas ao ensino secundário através da criação de seu primeiro Liceu, em Curitiba, no ano de 1854.

Os debates circunscritos à criação de instituições escolares no Paraná assumiram maior projeção no fim do século XIX e nos primeiros anos do século XX, pois associados às transformações políticas e diretamente coadunados à “consolidação de ideais modernos, na medida em que o progresso técnico, moral e social deveria estar atrelado a uma nova organização política.” (ZACHARIAS, 2013, p. 21). Ativado em 1854 pelo presidente Zacarias de Vasconcellos²², através da Lei nº 17 (1854²³), o Liceu de Curitiba, voltado ao ensino secundário, teve por objetivo preparar intelectual e moralmente a elite paranaense para a ocupação de cargos inclinados a administração pública, política e também dos melhores cargos relacionados às profissões liberais (VECHIA, 2006, p.54). De acordo com essa concepção de educação, se o êxito da isonomia burguesa é pressuposição para a “educação dos homens da nova sociedade, a organização da sociedade democrática sob o regime republicano, na qual os direitos individuais do cidadão se

²² Segundo Vechia (2006), o Liceu foi composto, inicialmente, por duas cadeiras, uma de inglês e outra de francês.

²³ Em 1856, o Liceu foi reestabelecido, por força do presidente Vicente Pires da Motta, mas como internato, contudo, devido à irregularidades, seu funcionamento não foi conservado (ANDRADE, 2006).

dão pela representação, requer que se promova sua cuidadosa educação.” (CAVAZOTTI, 2003, p. 114):

Seguindo a lógica liberal em que se inscrevia o Brasil, o Governo Provincial buscou implementar um tipo de ensino voltado para “uma minoria de homens capazes de se elevarem à altura dos conhecimentos do mundo civilizado para dignamente concorrerem aos cargos elevados e à direção dos negócios do Estado. (VECHIA, 2006, p. 67).

Os referidos estudos centravam-se no “ensino da palavra”, modelo de ensino que se mostrava suficientemente harmonioso aos interesses da Província e adequado à disputa aos mais respeitáveis cargos públicos. Porém, havia por grande parte da população, ou seja, da classe trabalhadora, significativo desinteresse pela aludida formação. Esse fator contrastava com uma pequena parcela da elite curitibana e paranaense que considerava, em certa medida, relevante esse grau de ensino. Todavia, mesmo essa pequena parcela dividia-se entre aqueles que preferiam encaminhar seus filhos para os cursos preparatórios de São Paulo ou da Corte e aqueles que optavam por mantê-los estudando em Curitiba. Deste modo, o Liceu assumia uma posição secundária no decorrer desse processo, recordando que as instituições particulares também entravam na disputa por esse espaço. A esses fatores somava-se, ainda, a distância entre os planos educacionais propostos pelo Liceu (pautados em projetos educacionais de países desenvolvidos) e a realidade econômica do Estado. Todos esses elementos, por fim, culminaram na extinção do Liceu em 1869, que ficou marcado por uma série de posteriores reestabelecimentos e supressões (VECHIA, 2006).

Segundo Vechia (2006), a década de 1870 foi permeada por uma série de debates em torno da educação, inclinados, comumente, à formação de professores e à conveniência do ensino secundário à juventude paranaense. Dentro desse contexto, entre os frequentes reestabelecimentos e revogações experimentadas pelo Liceu, não raramente, o ensino secundário foi relegado às instituições particulares. Segundo Zacharias (2013, p. 23):

Essas idas e vindas demonstram a fragilidade da instituição e as dificuldades em oferecer organicidade à instrução secundária no Paraná durante o Império. Contudo, tais dificuldades não desapareceram com as mudanças administrativas causadas pela implantação do regime republicano. Algumas iniciativas federais, relacionadas à centralidade administrativa do ensino secundário e sua consequente homogeneização, fizeram com que, gradativamente, a educação secundária pública brasileira

adquirisse aspectos de organização burocrática, mas esse processo foi lento.

Somente no ano de 1876, o presidente Lamenha Lins reformou a instrução pública, dando início ao Instituto de Preparatórios e à Escola²⁴ Normal. Tendo em vista a precariedade dos aparelhos educacionais voltados à instrução feminina no período, mas também em acordo com o ideário de modernização educacional, as escolas normais, em âmbito nacional, consubstanciaram-se “nos primeiros estabelecimentos de ensino moderno, leigos, ainda que a religião e história sagradas sejam disciplinas de seus currículos.” (CAVAZOTTI²⁵, 2003, p. 119). Apesar de sua forte expressão, muitas dessas instituições, frente a ausência de alunos, culminaram por ter atrofiado seu desenvolvimento:

O período Provincial foi pontilhado por tentativas de implementar o ensino secundário para atender a juventude paranaense, futura elite dirigente. O Liceu Paranaense foi, por diversas vezes, restabelecido e, logo a seguir, desativado. Escolas particulares receberam subsídio para ofertar ensino aos moldes desejados sem que o Governo obtivesse muito sucesso. No apagar das luzes do período Provincial, o então Instituto Paranaense, aparentemente, exercia as funções de ofertar educação para os filhos da elite paranaense, no entanto, o ensino particular estava a fazer a vez do Governo. (VECHIA, 2006, p. 67).

Com o objetivo de “sanar” algumas das mazelas educacionais, acima citadas, a educação paranaense passou por forte influência do ideário modernista, encabeçado, no Paraná, por Dario Vellozo (1869 - 1937).

Segundo Andrade (2002, p. 73), o pensamento educacional²⁶ de Dario Vellozo “objetivava inaugurar no ensino paranaense a educação moderna²⁷, pautada

²⁴ Conforme Correa (2013, p. 28), “As Escolas Normais surgiram no cenário educacional brasileiro a partir da terceira década do século XIX. As primeiras escolas foram implantadas em Niterói (1835), na Bahia (fundada em 1836, mas instalada somente em 1841), no Ceará (1845) e na cidade de São Paulo (1846). Nesse período, um dos problemas da educação brasileira era a falta de professores, acresce que, os poucos em atuação tinham péssima formação e eram mal remunerados. No Brasil, até meados dos anos de 1850 não existiam projetos consistentes que contribuíssem para a ampliação da escolaridade elementar e tampouco uma proposta de qualificação do professor.”

²⁵ Considerações realizadas a partir de análise do livro *A Educação Nacional* (1906), de José Dias de Mattos Veríssimo (1857-1916), tratando nesse parágrafo especificamente do capítulo *Educação da Mulher Brasileira*.

²⁶ De acordo com Andrade (2002, p. 72), “A educação, para Dario Vellozo, supunha o conhecimento do sujeito ao qual se aplicava, do ser que se pretendia formar, e requeria também uma reflexão acerca de sua própria finalidade. Seu projeto educacional foi desenvolvido a partir de reflexões e

no civismo, no trabalho, no humanismo, na liberdade de consciência e na democracia, visando ao progresso da nação e da humanidade.” Seu pensamento sugeria consonância e apresentava as bases da relação entre educação e trabalho, conformes à economia paranaense através de uma proposta educacional que, ao afinar essa relação, ensaiava a unificação entre trabalho e cultura. Sua concepção de educacional contemplava a educação como lugar primordial para a “preparação para o trabalho”, pois para Vellozo:

[...] um dos valores fundamentais da educação era ajudar o indivíduo a desenvolver sua inteligência e torná-lo apto profissionalmente, torná-lo apto para o trabalho com a terra e, no caso específico do Paraná, formá-lo como agrônomo, ficando então melhor preparado para a vida. [...] Poderia se inferir que, para Dario Vellozo, as mudanças que se gestassem com o ideário pedagógico estariam consequentemente associadas às transformações socioculturais e econômicas do Estado. Para ele, a construção e o desenvolvimento do Paraná só se constatariam pela via da educação. (ANDRADE, 2002, p. 76).

Seu discurso “(ultra) republicano”, fundamentado nas premissas anticlericais, positivistas e liberais, proclamava que a instrução elementar devia ser estendida a “toda a população paranaense”, sendo esse o caminho “seguro para a formação da nacionalidade, bem como a garantia para o progresso e prosperidade futuros.” (ANDRADE, 2002, p. 78). Nesse sentido, os primeiros avanços relacionados à esfera educacional no Estado do Paraná não estiveram rigorosamente atrelados ao campo tecnológico, mas foram modelados, principalmente, pelo “clima de modernização” que envolvia a instrução escolar, encontrando apoio na legislação educacional que determinava a obrigatoriedade do ensino primário. De acordo com esse fator, a população escolar, de ambos os sexos, registrada em 1917 com o número de 15.101 alunos, subiu consideravelmente para o número de 34.676 alunos até 1922 (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001):

A disseminação das escolas primárias refletia, à época, o chamado *entusiasmo pela educação* do período republicano que corporificava a crença de que a multiplicação das instruções escolares conduziria a uma

estudos sobre a Escola de Le Play, modelo inglês, e em torno do pensamento Francês Edmond Demolins; caminhando para uma ética e uma política na concepção de um homem e de uma sociedade diferenciada”.

²⁷ “A *Escola Moderna* era um modo pelo qual Dario Vellozo investigava os problemas relativos à fragilidade e à ausência de um modelo educacional paranaense.” (ANDRADE, 2002, p. 79).

popularização do ensino, determinante²⁸ do desenvolvimento das nações. (TRINDADE e ANDREZZA 2001, p. 80).

Deste modo, as escolas públicas paranaenses passaram por um processo de expansão, tornando-se uma “reivindicação constante das autoridades do ensino.” (TRINDADE e ANDREZZA, 2001, p. 81). À dilatação do ensino primário, sucedeu-se a valorização dos cursos profissionalizantes e do ensino secundário de natureza propedêutica. Segundo as mesmas autoras (2001), a “malha escolar” ampliou-se por inúmeras cidades do Estado, alcançando também as escolas isoladas²⁹. Para a composição desse quadro educacional, os imigrantes cumpriram um importante papel, pois através de intensos protestos impulsionaram a fundação de escolas públicas e estimularam também o aumento de instituições particulares laicas, sustentadas, normalmente, por entidades étnicas, como as escolas ucranianas, polonesas, alemãs ou italianas que se propagaram pelos núcleos coloniais.

No interior do Estado, as construções eram bastante precárias, sendo comumente levantadas em “tábua-lascada”, entretanto, na capital a situação dos prédios escolares era inversa, pois suas edificações costumeiramente recebiam os mesmos elogios tecidos às melhores escolas paranaenses, sendo o prestígio desses estabelecimentos caracterizados “inclusive, pela imponência de sua edificação.” (TRINDADE e ANDREZZA, 2001 p. 81, 82). De acordo com esse desenvolvimento:

Aumentaram também em número as escolas particulares em todo o Estado, dos pequenos estabelecimentos às instituições de maior prestígio social. Funcionando, muitas vezes, em instalações vastas que acomodavam alunos e alunas, internos ou externos. Esses estabelecimentos empenhavam-se em bem preparar seus educandos para o ingresso no Gymnasio Paranaense ou na Escola Normal da capital, onde cada vez mais se ofertava um ensino particular de nível profissionalizante. Daí a fundação nas localidades mais populosas de escolas profissionais, sobretudo as de comércio. (TRINDADE e ANDREZZA, 2001, p. 82).

²⁸ As instituições escolares são, em verdade, determinadas pelas relações de produção e não o contrário.

²⁹ As escolas isoladas normalmente eram a moradia do professor, ou vice e versa. Na falta de carteiras e cadeiras, entre outros móveis, as crianças sentavam-se em tijolos e caixotes (TRINDADE e ANDREZZA, 2001, p. 82).

Sobre a égide da modernização educacional, que, ao mesmo tempo, permitiu a ampliação da malha escolar estadual, delineava-se, com mais clareza, a dicotomia entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Esses fatores assumiram maior tenacidade através da superação de uma concepção “eminentemente acadêmica dos estabelecimentos ginasiais por uma visão mais prática do ensino profissional [...]” (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 82). Nesses termos, sucedeu-se em 1922, em Curitiba, o desmembramento:

[...] funcional do edifício do Gymnasio Paranaense. Dele se deslocou a Escola Normal, para ocupar, à rua Aquidaban, o moderno Palácio da Instrução. Curitiba contava ainda com o Instituto de Agronomia, o Instituto Comercial, a Escola de Aprendizes Artífices e a Escola Profissional Feminina – tradução prática das novas propostas educacionais sobre o preparo do cidadão para o exercício do trabalho. (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001, p. 82).

De acordo com o desenvolvimento dos aparelhos educativos, determinado pela modernização das técnicas de produção, fator que gerou o deslocamento de grande parte de trabalhadores para os centros urbanos, a educação, paulatinamente, assumiu maior importância para a nova sociedade que se formava.

Segundo Saviani (2003), essa evidência tem a ver com o desenvolvimento da sociedade capitalista que através da educação formaria e consolidaria a base do que viria a ser o pensamento hegemônico. Nesse sentido, segundo o autor (2003), em determinadas situações a educação constitui-se em uma “força homogeneizadora”, com o objetivo precípua de robustecer os laços sociais, provocando e assegurando a integração dos “indivíduos” pertencentes ao corpo social. Marcada pela dicotomia, a educação adotou objetivos bastante diferentes, pois pautada na divisão entre as classes, sendo uma formação inclinada aos eruditos e outra aos trabalhadores, “estabelecendo uma verdadeira separação entre os que possuem luzes e os que delas são privados”, transformando, assim, a educação em um “instrumento de poder para uns e não um meio de felicidade para outros.” (CONDORCET, 2008, p. 20).

2.2 EDUCAÇÃO E TRABALHO COMO MEDIDAS DISCIPLINADORAS E MORALIZANTES PARA A SOCIEDADE PARANAENSE

O capital, de acordo com o desenvolvimento de seu modo de produção, e através de sua lógica interna, desenvolveu estratégias voltadas ao setor específico da educação que, por sua vez, passou a assumir também sua contradição. Subordinada ao capital, a educação contraiu também a dicotomia existente entre as classes, imputando uma formação voltada aos dirigentes, representados pelo Estado, e outra, à classe trabalhadora. Esses elementos permitem compreender que trabalho e educação são categorias intimamente relacionadas ao modo de produção à qual estão sujeitos.

É a partir do trabalho humano e da consequente produção de bens materiais necessários à sua subsistência [trabalho material], que o homem avança para um autêntico processo de aprendizagem, marcado pelo desenvolvimento de valores, hábitos e ideias [trabalho não material]. Deste modo, se o homem aprende a *ser* e a *formar-se* homem através da produção de sua existência, constata-se que para a compreensão dos fundamentos da educação assume relevância analisar a formação do homem como um processo histórico e educativo (SAVIANI, 1991).

Segundo Saviani (2007), a relação entre educação e trabalho demonstrou ser intrínseca desde seus primórdios. Se por um lado a “essência humana” é produzida pelo próprio homem através do trabalho, é factível apontar, por outro lado, que essa mesma ação (humana) sobre a natureza, através de instrumentos e na produção de produtos, requereu apreensão e o desenvolvimento de certos conhecimentos sobre a natureza. Por sua vez, os conhecimentos historicamente transmitidos (pela linguagem) são enriquecidos pela socialização. A socialização dos conhecimentos, advindos da exigência do trabalho, demonstra que o trabalho é uma “atividade coletiva”, pressupondo “mais que a relação entre sociedade/natureza”, implicando em uma “interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização.” (NETTO, 2011, p. 44). A relação entre o homem e a natureza e a socialização dessa relação indicam os primeiros traços da educação primitiva:

Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Como é possível evidenciar neste trabalho, no decorrer da história da humanidade, e de acordo com o “próprio ato de viver” do homem, os processos educativos, progressivamente, assumiram um “caráter institucionalizado”, fator que culminou com a criação da escola (SAVIANI, 1991; 2003).

Segundo Saviani (1991, p. 15), a escola surge, inicialmente, como expressão secundária e decorrente dos “processos educativos mais gerais”, segue transfigurando-se, paulatinamente, no decorrer da História, até edificar-se na forma principal e dominante de educação:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão se colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. (SAVIANI, 1991, p. 15).

Com o advento da industrialização, a dicotomia assegurada pela produção capitalista entre proprietários de “instrumentos de trabalho” e assalariados é o “eixo” que permite a compreensão das relações de produção e da “prática educacional” na nova sociedade (FRIGOTTO, 1984, p. 74-75). A separação entre instrumento de trabalho e trabalhador culmina na separação entre trabalhador, ciência e conhecimento e educação. Desse modo, na sociedade capitalista, a existência de duas classes sociais:

[...] antagónicas y hostiles entre sí – el proletariado y la burguesía – y la lucha entre ellas, no constituye en fenómeno casual, sino necesario, inevitable, que responde a la propia esencia, a la naturaleza misma de

régimen capitalista de producción. Es una ley del desarrollo del capitalismo. (KONSTANTINOV, 1957, p. 11).

Com o modo de produção capitalista e com o surgimento da sociedade de mercado, a relação entre trabalho e educação passou por uma nova determinação:

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Como já discutido no capítulo anterior, de acordo com essa assertiva, a modernização das técnicas de trabalho e o advento das relações capitalistas de produção resultaram na gradual mudança de trabalhadores da zona rural para as cidades tidas como mais desenvolvidas do Paraná. A mecanização dos implementos agrícolas impulsionou o deslocamento de trabalhadores, até então fixados no campo, para os “grandes centros urbanos do Estado” e para outras regiões do Brasil (AUGUSTO, 1979). Assim, se a classe trabalhadora excedente:

[...] é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta, como se ele o tivesse criado à sua própria custa. Ela proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional. (MARX, 1996, p. 263).

Todavia, o processo de urbanização do Paraná ocorreu mesmo antes do desenvolvimento de técnicas industriais mais avançadas e que, aliás, chegaram tardiamente ao Paraná, por volta de 1970. Com o crescimento populacional, a burguesia nascente deparou-se com novas questões. Dentre elas, destaca-se o aumento das crianças que perambulavam pelos centros “urbanos”. Esse capítulo da história da educação foi polemizado pela elite curitibana assumindo até mesmo

centralidade em algumas discussões, considerando que: “La vida espiritual de la sociedad es el reflejo de esta realidade objetiva, el reflexo del ser.” (KONSTANTINOV, 1957, p. 36).

Coadunada à modernização das técnicas produtivas, a educação buscou cumprir, em princípio, um novo papel social, neste caso, de conduzir as crianças desamparadas aos “bons hábitos”, considerando (a burguesia) que a desigualdade moral nascia da “diferença entre os espíritos.” (CONDORCET, 2008, p. 17). Segundo Cavazotti e Klein (2006, p. 2):

O objetivo de construção social pela via da educação levava a visualizar a escola como a instituição capaz de exercitar a ordem democrática, necessária à manutenção das relações do capital e do trabalho. A educação escolar desempenharia, então, a função de redistribuir os homens, determinados por diferentes condições de classe, numa nova situação de igualdade/desigualdade regida pela hierarquia das capacidades. Dito de outra forma, a escola teria a possibilidade de redistribuir os homens segundo as diferenças de talento e não pela desigualdade de classe. Representaria a “mão invisível” capaz de equilibrar as forças sociais, em razão de que a mobilidade social estaria determinada pelo desempenho social dos sujeitos independentemente da sua origem de classe.

As primeiras medidas aventadas para dirimir esse “infortúnio social” centraram-se no “trabalho”, consubstanciado em medida moralizante e disciplinadora. Segundo Frigotto (1995, p. 45), a “perspectiva moralista e higiênica do trabalho desenvolveu-se, no Brasil, desde o século passado, inicialmente [através] das Escolas de Artes e ofícios, para os desvalidos da sorte.” Por sua vez, segundo Diez (1999, p. 129), a “profissionalização de crianças e jovens pobres, como estratégia disciplinadora, foi de uso tão intenso e frequente, que fragmentos de relatos de algumas instituições são facilmente confundidos com os de outras.” Ainda segundo a autora:

Além disso, o discurso sobre a criança pobre como vagabunda, as propostas de correção através de educação pelo e para o trabalho e as práticas de enquadramento em um padrão, exercícios físicos e ensino prático (oficinas e agricultura, etc.) foram homogêneas de forma à obtenção de similaridades tais que dificultam ao pesquisador a identificação na história, de seus cenários institucionais. (DIEZ, 1999, p. 129).

Nesse sentido, com o objetivo de cultivar bons hábitos, o problema das crianças que “vadiavam” (expressão utilizada na época) pelas ruas do Paraná foi disposto, em Curitiba, através da “Escola de Aprendizes Artífices do Paraná”. A criação da Escola de Aprendizes Artífices (1910) alinhava-se com a concepção de instituições similares a outros “estados da República”, deste modo, o Paraná inseria-se no:

[...] bojo de mudanças na esfera do trabalho e nas conceituações acerca da infância e menoridade. A presença dos menores aprendizes dentro dos espaços da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná [...] era ordenada a partir dos anseios de se constituir um cidadão disciplinado e laborioso. (PANDINI, 2006, p. 08).

Nesse sentido, a Escola de Aprendizes buscava “homogeneizar” as crianças filhas dos trabalhadores desafortunados que, por consequência da “má sorte” de seus pais, eram carentes não somente de bens materiais, mas também, e talvez por isso, de moralidade. Segundo Diez (1988, p. 31), essa concepção de educação visava “disfarçar a ideologia de dominação”, objetivando tornar a “criança proletária agradecida, obediente, não agressiva.” Para a Escola de Aprendizes do Paraná, tais virtudes poderiam ser alcançadas pela formação profissional, considerando-se que o “verdadeiro e apropriado auxílio aos pobres” consistia em dar-lhes trabalho, como citava John Locke (2007, p. 234).

A escola de aprendizes era composta por alunos abandonados pelos pais, por “delinquentes” e por aqueles que já exerciam algum tipo de trabalho. Dentre esses alunos, muitos eram filhos de imigrantes, fator que justifica a magnitude do discurso nacionalista assumido pela escola, tornando-se mesmo um dos caminhos para seu “gerenciamento e nacionalização”, com vistas a inseri-los ao “elemento nacional.” (PANDINI, 2006, p. 70). De acordo com essa perspectiva o trabalho era apresentado como uma “atividade que recupera e dignifica o homem e previne o vício” e a “ideologia liberal do trabalho como um valor que gera o progresso nacional.” (CIAVATTA, 2002, p. 132).

O esforço em se criar uma “identidade nacional”, aqui expressão do pensamento hegemônico, revela a intenção em se compor um guia intelectual para a sociedade pautado nas “relações de exploração”, visando criar um ambiente “consensual” e profícuo para principiar, dar continuidade e solidificar as “relações de

dominação.” (CURY, 1986, p. 55). As relações de dominação acentuaram-se de acordo com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, adentrando e se impondo em todos os espaços sociais que, transmutados em espaços políticos (permeados pela contradição), investiram na relação de dominação “mediante a manutenção das relações sociais.” (CURY, 1986, p. 55). Foi de acordo com esse cenário que se exigiu a presença do Estado. Segundo Dalarosa (2005, p.186):

A educação pública moderna reivindicada como de responsabilidade do Estado é um produto da burguesia e, portanto, feita à sua imagem e semelhança. Significa dizer que é construída, organizada e difundida segundo o paradigma burguês de sociedade, ciência e técnica, concepção em que o conhecimento é posto a serviço da produção capitalista na qual predominam os interesses do capital.

Destaca-se que a concepção de Estado tratada neste trabalho compreende o “não apenas como organização burocrática de poder”, mas aparelho regulador do “sistema capitalista” subserviente aos “desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia, legitimadora da dominação.” (CURY, 1986, p. 55). Nesse sentido, e de acordo com o pensamento burguês do período, a Escola de Aprendizes buscava através da disciplina “laboral” inserir seus alunos ao ideário nacional que, por sua vez, intentava aproximação com a modernidade industrial.

A Escola de Aprendizes trazia em seu bojo pedagógico noções claramente relacionadas ao trabalho industrial, pois buscava desde cedo instruir seus alunos a obedecerem à cadência imputada pelo tempo, não mais das estações, mas da máquina:

Os jovens operários, que se preparam para o futuro e não para o passado, nem para o presente, deviam se habituar a ver a aplicação e o uso das máquinas, seu resultado econômico, influência na manufatura. Antes de tudo, do ponto de vista profissional, parece-nos, que os meninos deveriam ser habituados com as máquinas que substituem o homem com vantagens excepcionais. A sapataria, a marcenaria, acham nas máquinas modernas elementos excepcionais de concorrência que aniquila por completo o trabalho manual. (Diário da Tarde, 20 de junho de 1910 *apud* PANDINI, 2006, p. 70).

A disciplinarização conquistada através da racionalização do trabalho adentrou, gradativamente, vários espaços da vida social e educacional, sendo acentuada durante o governo Vargas³⁰.

Devido à crise econômica de 1929, e também por influência dos “movimentos reivindicatórios de trabalhadores” a Organização Racional do Trabalho começou a adquirir maior influência no Brasil nos anos 30, tornando-se também um elemento moralizador. O processo de instauração da racionalização do trabalho foi principiado pelo Instituto de Organização do Trabalho (IDORT) e esteve relacionado ao ensino industrial. Dessa união foi criado, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI³¹) e de acordo com a mesma legislação foi concebido o Serviço Social da Indústria (SESI), que aplicou o método de orientação do revisionismo taylorista. (VARGAS, 1985).

Esse método, em essência, foi denominado de gerência científica³² e principiado por Frederick Winslow Taylor³³ sendo instaurado no fim do século XIX. Apesar de o taylorismo ter centrado seus esforços na organização metodológica do trabalho³⁴ e não propriamente no desenvolvimento da tecnologia, com a qual contribuiu minimamente (BRAVERMAN, 1985), o taylorismo estava organicamente

³⁰ Ver: DUTRA, Pedro Cezar (Orgs). **A era Vargas: desenvolvimento, economia e sociedade**. São Paulo: UNESP, 2012.

³¹ De acordo com o decreto 4.48/42, foi deliberado que os recursos necessários à manutenção do SENAI-PR, bem como das outras sedes dispostas pelo Brasil, deveriam ser executados e mantidos “pelos estabelecimentos industriais, os quais seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem” (DOMINSCEK, 2008, p. 30). Patrocinado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pelo Estado, o SENAI articulou dois perfis de ensino industrial, um deles, “compreendia a aprendizagem sob o controle patronal, ligado ao SENAI; outro, sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e Saúde, constituía-se do ensino industrial básico. A partir da lei orgânica do ensino industrial, organizou-se o ensino industrial oficial, que ficou dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatro anos, e havia também o ciclo básico, que compreendia o curso de mestria de dois anos; o segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, destinava-se a formação de técnicos industriais.” (DOMINSCEK, 2008, p. 30).

³² A gerência científica empenhou-se em “aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo em respeito às condições da produção” (BRAVERMAN, 1987).

³³ Taylor, considerado um “sabichão” de uma rica família da Filadélfia, abandonou os estudos que se dariam em Harvard e iniciou um novo ofício em uma firma de conhecidos de seus pais. Esta atitude chamou a atenção de muitos, pois incomum para os homens “de sua classe”. Ao mudar de empresa, em pouco tempo, assumiu a chefia de uma das mais avançadas indústrias siderúrgicas (BRAVERMAN, 1987). Sua personalidade era caracterizada como obsessivo-compulsiva e “desde a mocidade ele contava seus passos, media o tempo de suas várias atividades e analisava seus movimentos à procura de ‘eficiência’.” (BRAVERMAN, 1987, p. 87).

coadunado, segundo Vargas (1985), ao desenvolvimento da tecnologia, pois atribuíra ao trabalho um carácter científico, comum aos demais elementos tecnológicos. Não obstante, para Braverman, faltava-lhe (ao taylorismo):

[...] as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas. Não procura descobrir e confrontar a causa dessa condição, mas a aceita como um dado inexorável, uma condição “natural”. Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerência nas armadilhas da ciência. (BRAVERMAN, 1985, p. 83).

No Brasil, o taylorismo³⁵ foi acatado na década de 1930 e ostentado por empresários paulistas. Esses o disseminaram no meio empresarial e acadêmico sendo esse, posteriormente acolhido também pela “máquina burocrática do Estado”. Para a elite brasileira o taylorismo serviu como instrumento estabilizador da acumulação capitalista³⁶ (VARGAS, 1985).

No decorrer da “criação da Escola Profissional de Mecânica, nos empreendimentos dela derivados e até mesmo na criação do SENAI, foi preponderante a participação de Roberto Mange, engenheiro suíço” que passou a “lecionar na Escola Politécnica de São Paulo”. (CUNHA, 2000, p. 25). Para Mange, diretor da IDORT, não era suficiente ensinar ao aluno o ângulo correto e imperativo no trabalho com o torno, mas também adestrar seu comportamento, para que, no trato com seus colegas, mas principalmente, com o patrão, jamais fosse ofensivo. Em entrevista, Mange externa, assim, sua metodologia e seus objetivos:

Se o rapaz não for educado, ele pode ser um excelente profissional, conhecer a máquina, ele pode saber fazer tudo. Mas se ele não for

³⁵ Fortemente influenciado pela perspectiva positivista, o taylorismo assumiu um “caráter de neutralidade” que objetivava estabelecer controle sob a força de trabalho. O taylorismo, na história do capitalismo, criou e formou os *experts* da gerência científica que, por fazerem parte de uma camada “intermediária”, tornaram-se os mediadores da relação capital/trabalho no interior das empresas (VARGAS, 1985).

³⁶ Com isso buscava-se criar, de acordo com as especificidades da economia brasileira, uma “concepção de mundo” centrada na produção e em suas exigências, voltada “preponderantemente para o controle da formação e reprodução de uma força de trabalho nacional que se submetesse aos novos requisitos de disciplina e formação técnica fabris.” (VARGAS, 1985, p. 182).

educado, às vezes, pode não entender o comportamento padrão, porque ele não tem a formação suficiente para isso. Então, o que é que ele faz? Ele pode afiar aquela ferramenta de um ângulo errado, entendeu? Com raiva do patrão, ele vai quebrar a ferramenta, vai gastar a ferramenta. Então, o que nós queremos é que, quando for ao torno, ele seja uma pessoa educada. Isso faz parte da formação profissional. (De homens e máquinas³⁷, 1991, *apud* DOMINSCHKE, 2008, p. 51).

De acordo com o movimento em prol da educação e disciplinarização pelo e para o trabalho que foi elaborado, na década de 40, a “Lei Orgânica do Ensino Industrial”. Essa lei lançou “bases” para a composição do ensino profissional voltado à indústria. Assim, surgem as “escolas de aprendizes artífices (1942)”. A partir da Lei Orgânica de 1942, todas as escolas que haviam sido constituídas em 1909 começaram a oferecer, além dos cursos de aprendizagem e dos “cursos industriais”, também os cursos técnicos (KUENZER, 1996, p. 13).

Compreende-se, a partir desse panorama como a burguesia paranaense preocupou-se com questões que iam desde as crianças que perambulavam pelas ruas das cidades “urbanizadas”, até com os processos que buscaram disciplinar e moralizar as crianças proletárias por intermédio das relações sociais de trabalho. Depreende-se também, que a inquietação e o “cuidado” para com as crianças e a ênfase dada ao desenvolvimento tecnológico (em detrimento do trabalho manual) ampliou-se (não na mesma proporção) de acordo com o desenvolvimento da indústria paranaense. Esse movimento histórico, que visava tutelar e inserir as crianças no processo produtivo, fundava-se, na verdade, na concepção de que as “classes excluídas do processo produtivo, desprovidas de conhecimento precisam ser tuteladas.” (DIEZ, 1988, p. 30). Todavia, deve-se ter claro que essa conduta não acontecia por alguma necessidade inerente às crianças ou às suas famílias, mas “sim forçadas como tal pela dominação.” (DIEZ, 1988, p. 30). Foi de acordo com esse movimento histórico que, segundo Manacorda (1989, p. 272), utopistas e filantropos e “até os próprios industriais colocaram o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção da fábrica.”

De acordo com a urbanização das principais cidades paranaenses, o município de Guarapuava buscou enquadrar-se ao processo de modernização do Estado. Dentro desse contexto, os clamores em favor da disciplina e da moralização

³⁷ DE HOMENS e máquinas, 1991, p. 137.

infantil assumiram maior projeção quando atreladas à via educacional. Entretanto, no que tange especificamente ao município de Guarapuava, esses “valores” adquiriram tonalidades distintas em certa medida, pois não estavam diretamente atrelados ao desenvolvimento industrial que timidamente espalhou-se pelo Estado.

O desenvolvimento particular desse processo traz questionamentos e permite melhor compreender as contradições que permearam a implantação da Lei n.º 5.692/71 na década de 1970 na cidade de Guarapuava, pois a constituição dos primeiros aparelhos educativos, e de uma “filosofia higiênica e moralizante” da educação, assumiu matizes distintas, pois estavam diretamente atrelados ao desenvolvimento econômico da cidade. Para tanto, faz-se necessário, mesmo que brevemente, recapitular e compor esse capítulo da história da educação do município de Guarapuava.

2.2.1 Educação como aparelho regulador da marginalidade social

No início do povoamento da cidade de Guarapuava, como ainda não havia escolas e professores, o ensino das primeiras letras ficava sob a responsabilidade de um professor (do sexo masculino), contratado por algum dos fazendeiros da região e que deveria permanecer por algum tempo na residência do contratante. Na época, o ensino era ministrado somente aos meninos que:

[...] enquanto pequenos, aprendiam a leitura, caligrafia, tabuada, as quatro operações aritméticas, geometria e o antigo sistemas de pesos e medidas adotados pelo Império [...] Todos os exercícios eram feitos em lousas, devido a dificuldade de transporte e ao preço dos cadernos. As famílias compravam uma cartilha e alguns livros de leitura que serviam para todos os filhos em idade escolar. Na hora da tabuada ainda imperava a palmatória, que foi abolida em 1874, pela Lei Imperial nº 381. As lições de moral e de religião eram transmitidas pelos pais e também pelos avós, que contavam histórias após o jantar. (MARCONDES, 1998, p. 140).

Dentro desse cenário, as atividades que permitiam o aprender a ler e escrever não assumiam nenhuma relevância para as meninas, que recebiam

diretamente das mães os ensinamentos que, na época, parecia-lhes conveniente, ou seja, conhecimentos voltados à preparação para a vida de casada, circunscritos, comumente, às “prendas domésticas” e ao trabalho com a agulha (MARCONDES, 1998).

Em 1836, Guarapuava recebeu sua primeira professora D. Bibiana Barrier Bittencourt. Com aulas ministradas em sua própria residência, organizou uma turma composta por 19 meninas. Em 1854, foi designado como professor Fortunato José de Carvalho, sendo o primeiro professor de letras do sexo masculino (as aulas aconteciam também em sua casa) (MARCONDES, 1998). Com o passar dos anos, por volta de 1860, em consonância com o incipiente desenvolvimento da cidade de Guarapuava, “o conceito sobre a educação da mulher” assumia outra configuração, sendo atribuído às meninas “além dos trabalhos com agulha e prendas domésticas” o ensino de matérias análogas às ministradas aos meninos, composto por matérias básicas e enriquecido pelo ensino de francês³⁸ e música (MARCONDES, 1998, p. 140). A atenção com a formação educacional feminina foi principiada no Brasil no século XIX. Seu modelo educacional inicial buscava:

[...] dotar a mulher de um aprendizado clássico, equipando-a de conhecimentos gerais, domínio de línguas estrangeiras e de habilidade na prática da leitura e da escrita. As iniciativas tinham por objetivo investir na educação feminina, no sentido de dotar o “belo sexo” de aperfeiçoamento intelectual, porém mantinham, junto ao programa de cultura geral, um leque de atividade e de trabalhos voltados para as boas maneiras e prendas domésticas. (BUENO, 2003, p. 207).

Formadas por essa filosofia de educação chegaram, no final do século XIX, mais professores à Guarapuava. As classes até então divididas entre os sexos tornam-se, em Guarapuava, “promíscuas”. As classes promíscuas, modelo emprestado dos Estados Unidos, eram nada mais que uma sala mista, composta por meninos e meninas, referência, que em princípio foi veementemente criticada pelos pais, que constantemente ameaçavam professores e inspetores de “não mandar mais as crianças às escolas.” (DALCIN, 2005, p. 18). As críticas ao modelo

³⁸ “Os primeiros professores dessa língua foram os imigrantes franceses, que vieram para a Colônia Thereza e para” a cidade de Guarapuava, posteriormente, se transferiram (MARCONDES, 1998, p. 140).

americano de educação podem ser evidenciadas através da apreciação de Joaquim Bento de Oliveira Junior, então, Presidente da Província em 1877:

É geralmente manifestada pelos pais dos alumnos, que frequentão as escolas, uma recusa completa e absoluta á promiscuidade dos sexos nas aulas, resultando dâhi que cada um trata de retirar seus filhos para evitarem, uns a promiscuidade, e outros por julgarem que as professoras são menos aptas para o ensino do sexo masculino, e consequentemente, deixão desertas a aula promiscua. Este procedimento dos pais tem sua razão justificativa na nossa atrasada educação que não comporta esse systema de ensino adaptado pelos Estados Unidos. (ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ³⁹ *apud* DALCIN, 2005, p. 18).

Com isso, e também devido à ausência de escolas consideradas de “bom nível educacional” (em âmbito nacional) muitas famílias que possuíam melhores condições financeiras preferiam que as aulas fossem ministradas em casa, ou então conduziam as filhas para “colégios internos” sendo-lhes garantidos “bons cursos” que as “preveniriam dos males que atingiam a sociedade” da época (BUENO, 2003, p. 207).

A inserção desse modelo em Guarapuava demonstrava, em verdade, a tentativa da sociedade de se coadunar aos modernos arquétipos educacionais do País, com vistas, também, em preparar as mulheres para uma “sociedade que se modernizava.” (BUENO, 2003, p. 208). A preocupação com a modernização da sociedade pela via educacional podia ser evidenciada mediante a construção de escolas e institutos educacionais principiada em Guarapuava, com a criação do Instituto ou Internato Prof. Becker⁴⁰.

O internato masculino, fundado em 1902, funcionou como colégio secundário até 1924. Foi criado pelo “ex-oficial do exército argentino”, João Rodrigues Becker e Silva, também fundador do primeiro Grupo de Escoteiros. Foram fundados também o Colégio dos Padres, o Colégio São José, a Escola Paroquial e o Internato do Sr. Pedro Carli, todos designados à formação masculina. Somente em

³⁹ Arquivo Público do Paraná. Coleção Correspondência do Governo (1853-1931), v. 02, AP nº 531, ano 1877, p. 119. Carta do Pai Manoel Netto da Costa Magalhães ao Inspetor Paroquial da vila de Rio Negro Comendador João de Oliveira Franco.

⁴⁰ Ver: KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. A Disciplina de Geografia Escolar em Juan Rodrigues Becker y Silva: sociedade, civilização, produção rural e educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2013.

1907, foi criado o primeiro Colégio e Internato feminino, denominado Colégio Nossa Senhora de Belém⁴¹ (MARCONDES, 1998). Em 1912, foi fundado o Grupo Escolar nº 4, assumindo na década de 1920 a denominação de “Grupo Escolar Visconde Guarapuava⁴²” (COLÉGIO VISCONDE DE GUARAPUAVA 2010⁴³, *apud* HEROLD JUNIOR e VAZ, 2012).

Em 1933 foi fundada a Escola Isolada Balsa do Rio do Jordão⁴⁴. As atividades iniciais foram desenvolvidas em uma única sala, pela professora Eurídece Cailott. Sendo mantida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, suas atividades eram desenvolvidas em duas salas de aula e em dois turnos. Segundo a Senhora Teresinha Rosa Peres, primeira professora dessa escola, a agricultura era a principal atividade econômica do período, mas havia sete indústrias na região, compostas por cinco serrarias, pertencentes a Vicente Ferreira, Moreira Junqueira, João Larson, e as denominadas “Bastos e Cia” e “Irmãos Valle”. Havia também uma fábrica de caixas, pertencente a Jorge Kloster e uma Usina pertencente a Luiz Ciscato (ARQUIVO HISTÓRICO / UNICENTRO).

As discussões que envolveram as primeiras letras e a construção dos estabelecimentos escolares em Guarapuava assumiram maior destaque de acordo com o desenvolvimento do município, não obstante, buscavam somente responder, como no restante do País, às “necessidades fragmentárias e específicas” de cada região (SILVA⁴⁵, 1969, *apud* SAVIANI 1987, p. 41). As prédicas em favor da

⁴¹ Ver: ROCHA, Rita de Cássia Luis da. Educação e civilidade: o discurso da ordem missionária servas do espírito santo (1907 – 1955). Dissertação. Mestrado em Educação. Unimep, 2007.

⁴² “Depois que a lei 5692/1971 veio a público, a instituição passou a ser Escola Visconde de Guarapuava – ensino regular e supletivo de 1.Grau (COLÉGIO VISCONDE DE GUARAPUAVA, 2010, *apud* HEROLD JUNIOR e VAZ, 2012)

⁴³ COLÉGIO ESTADUAL VISCONDE DE GUARAPUAVA. Projeto Político Pedagógico. Guarapuava, 2010. Disponível em: <http://www.grpvisconde.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/14/950/1645/arquivos/File/PPP/ppp_visconde_2012_14_02.pdf> . Acesso em 27/03/2012.

⁴⁴ Em 1952 teve seu nome alterado para Escola Isolada de Vila Jordão Pelo decreto n.º 5151, de 1967, seu nome foi alterado para Casa Escolar Prof. Enoch Tavares. Em 1977, na gestão do prefeito Nivaldo Krüger a escola passou a contemplar o ensino de 1ª a 8ª séries. A partir de julho de 1979 a escola teve seu nome alterado para Bibiana Bitencourt, mas somente de 5ª a 8ª séries, sendo mantida de 1ª a 4ª a denominação original Escola Enoch Tavares. Com recursos da FUNDEPAR foi construído, em agosto de 1980, o prédio atual, e mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Posteriormente, pela Resolução n.º 268/88, a escola passou a ser mantida pela Prefeitura Municipal de Guarapuava, sendo o nome da escola novamente alterado, pela Resolução n.º 268/88 de 28/01/88, para “Escola Municipal Enoch Tavares Ensino de 1º Grau”.

⁴⁵ Silva, Geraldo B. **A educação Secundária: Perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

educação das crianças guarapuavanas, coadunadas ao desenvolvimento e urbanização de algumas cidades do Paraná, tentavam conciliar Estado e família, no que tange à responsabilidade entre ambos pela educação e moralização das mesmas. O Estado, nesse sentido, buscava dissimular a hostilidade entre as classes através da tentativa de aproximar a classe trabalhadora do pensamento hegemônico burguês (KONSTANTINOV, 1957).

Em parte do Brasil, esse aspecto tendia a acentuar-se paulatinamente com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. O documento, elaborado pelos “profissionais da educação” (1932), buscava renovar as bases pedagógicas da educação e reformular a “política educacional” (GUIRALDELLI, 1994). O Manifesto dos Pioneiros da Educação que expressava, com efeito, a “ideologia dos renovadores”, buscou estabelecer a afinidade “dialética” entre “desenvolvimento” e “educação” (ROMANELLI, 1996). Contudo, o documento apresentava uma concepção da educação problemática e distante da realidade educacional do País:

Enquanto apresentava uma concepção avançada de educação e suas relações como o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas e dos problemas educacionais. Ao colocar estes como decorrência da falta de uma “filosofia de vida” por parte dos educadores, o Manifesto demonstra que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, estava ainda muito próxima da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX. (ROMANELLI, 1996, p. 145).

Todavia, em princípio, o Estado Novo buscou desobrigar-se da educação pública, assumindo por meio da “legislação máxima” um caráter “subsidiário”. Pode-se compreender essa afirmativa, quando se analisa o retrocesso entre o artigo 149, de 1934, e artigo 125, de 1937. Segundo o artigo 149 de 1934 a educação é obrigação dos Poderes públicos e também um direito de todos:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Contudo, no artigo 125 de 1937, o recuo é evidente:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Foi por força da industrialização e da sucessiva urbanização que o governo passou a cumprir o “espírito da Constituição”, com vistas a formar mão de obra para o mercado de trabalho. Assim, o governo intentava oferecer ensino profissionalizante à classe trabalhadora. Desse modo, o governo “possibilitou a confecção de Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 37 ao oficializarem o *dualismo educacional*.” (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 84, grifos do autor). Segundo Guiraldelli (1994), as leis orgânicas consubstanciaram-se numa série de decretos-leis expedidos no transcorrer do Estado Novo e complementados após seu desenlace, tendo em vista que o Estado Novo durou de 1937 a 1945, sendo as “leis orgânicas” deliberadas entre “1942 a 1946”. Fundamentalmente, as leis orgânicas denominadas de “Reforma Capanema”, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Segundo Saviani (2003), essa foi uma reforma elitista e conservadora e que só não incorporou todo o espírito da Carta de 37, porque vingou já nos anos de liberação do regime, no final do Estado Novo. A educação, de acordo com esse cenário, emergia equivocadamente, como instrumento suficiente para a recuperação das distorções e contradições provenientes do modo de produção capitalista.

No que tange ao município de Guarapuava, a urgência da temática educacional pode ser evidenciada nos jornais desde 1935, que destacavam os primeiros indícios de consternação por parte da sociedade guarapuavana frente aos problemas das “crianças desprotegidas”. O aludido desassossego, gerado e alinhado ao ideal de modernização nacional, pautava-se naquilo que convenientemente se convencionou chamar de “higienização moral”:

O termo “eugenia” aparecia sempre como símbolo de modernidade cultural, assimilada como um conhecimento científico muito do que havia de mais “atualizado” na ciência moderna. Falar sobre a eugenia significava pensar em evolução, progresso e civilização, termos que constituíam o imaginário nacionalista das elites brasileiras. Em muitos casos, a eugenia era interpretada como a “nova religião da humanidade”, tamanha a admiração e

crença que os “homens de ciência” depositavam nessa forma de conhecimento. (SOUZA, 2006, p. 146).

A eugenia assumiu características específicas e flexíveis, pois de acordo com as necessidades e realidades da modernização econômica de cada região. De forma geral, tratava dos aspectos relativos à higiene (saúde), raça e identidade. Arelada ao Governo Vargas, que pretendia elaborar e disseminar o conceito de identidade nacional, a “‘vadiagem infantil’ colocou-se como um problema que levou muitos a refletirem sobre a necessidade de ‘limpar a cidade’ de Guarapuava da baderna e do mau comportamento dos ‘moleques’”, para que assim não viessem a “ferir” a Pátria (HEROLD JUNIOR, 2013, p. 59). Com vistas a dissimular essas “mazelas”, as questões que envolviam a problemática do menor foram discutidas e apresentadas pelo Jornal Folha do Oeste (1948) como uma desordem social evidentemente prejudicial à sociedade guarapuavana.

O periódico, ao expressar a reflexão proposta pelo professor Francisco Carneiro Martins sobre o problema do menor e a urgência de um adequado encaminhamento à situação, evidenciava a complexidade do tema, que deveria, segundo o educador, envolver “pensadores, pedagogos, sociólogos e administradores.” (FOLHA DO OESTE, 1948a *apud* HEROLD 2013, p. 59). Para Saviani (2003), a função da educação, neste sentido, coincide, erroneamente, com a suplantação do “fenômeno da Marginalidade.” Aqueles que se inclinavam para essa linha de pensamento compreendiam que enquanto a marginalidade está “ainda a existir, devem se intensificar os esforços educativos”, para que superado esse infortúnio, mantenham-se as atividades educativas “num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema [...]” (SAVIANI, 2003, p. 4).

Neste sentido, seguindo a tese de que as “condições ambientais” poderiam investir contra a “evolução psicológica” da criança e na tentativa de se creditar à família uma porcentagem, talvez a mais significativa deste “infortúnio”, a discussão em torno do comportamento infantil alcançou em Guarapuava, também, o ambiente familiar. Considerando que o comportamento dos pais poderia implicar significativamente na condução moral dos filhos, os educadores indicavam aos pais guarapuavanos que melhores “exemplos” seriam mais úteis que simples “conselhos” (HEROLD JUNIOR, 2013, p. 60).

Identificava-se que as crianças abandonadas, ao perambularem pelas ruas convertiam-se, para a sociedade guarapuavana, em óbice para a composição da identidade patriótica almejada em âmbito nacional, como assevera o professor Francisco Carneiro Martins “[...] cada criança abandonada na rua é um cidadão perdido para a Pátria.” (FOLHA DO OESTE 1957⁴⁶c, p. 6 *apud* HEROLD JUNIOR, 2013, p. 60). Segundo Herold (2013, p. 60), é possível perceber nestas “constatações” a elaboração de um pensamento que buscava aproximar estado e família no que tange à responsabilidade sobre a questão da “delinquência infantil” que, portanto, deveriam desenvolver em conjunto “uma postura cotidianamente mais atenta ao futuro daquelas crianças e ao futuro da cidade na qual elas, até então, apenas ‘perambulavam.’” (HEROLD JUNIOR, 2013, p. 60). Com vistas a deslindar, ao menos em parte, a referida problemática o professor Francisco Carneiro Martins dirigiu-se ao governo de Moysés Lupion⁴⁷ trazendo à tona o tema da “criança desamparada”, o professor apontava que o “problema” havia sido:

[...] novamente posto em foco e que a cidade de Guarapuava necessitava da criação de um abrigo para menores, sendo que o tal abrigo seria mais uma etapa vencida na defesa da infância e adolescência abandonadas. Na mesma ocasião, ele pediu a colaboração da população para se evitar a frequência dos filhos menores de idade pelas ruas à noite, em praças, bares e ‘lugares inapropriados’. A infância abandonada e vulnerável significava, ao mesmo tempo, uma ameaça à sociedade e às próprias crianças. Por isso, nesse contexto, elas eram vistas como necessitadas de amparo e proteção. (HEROLD, 2013, p. 59).

Os pedidos do professor Francisco Carneiro Martins evidenciam a aproximação entre a sociedade civil e o Estado na resolução da problemática que emergia e contrastava com as prédicas em favor da modernização do País, movimento histórico que faz compreender que:

[...] os intelectuais foram anexando ao Estado, para cumprimento da ordem jurídico-social, estruturas normalizadoras e/ou executoras das políticas sociais promovendo os interesses dominantes que surgem sob a forma de poder emergente no interior da sociedade civil, e assumem o papel de moralização e controle. (DIEZ, 1988, p. 29).

⁴⁶ O PROBLEMA do menor. **Folha do Oeste**, Guarapuava, 21 abr. 1957a, n. 172, p. 1.

⁴⁷ Moyses Lupion foi governador do Paraná em 1947/1951 e de 1951/1956. Foi também senador em 1954.

Destaca-se que, segundo Saviani (2003), no contexto de marginalização social a educação foi concebida equivocadamente, seja através do ideário modernista, seja pela construção de escolas, internatos e escolas profissionalizantes como instrumento suficiente para a “equalização social.” Para o grupo de educadores que compreendiam (compreendem) a educação por essa perspectiva, a sociedade era considerada “essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros.” (SAVIANI, 2003, p. 4).

De acordo com (HEROLD JUNIOR, 2012, p. 76), a “existência desse enfrentamento” em busca da “modernização da educação brasileira acelerou-se em 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e, também, com a realização das Conferências Nacionais de Educação.” Educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, desde 1920, “reunidos” em torno da ABE, distinguiram-se na elaboração de propostas que discutissem os problemas educacionais. A indústria, o trabalho, a formação profissional e a técnica foram questões elementares nos debates do período. “Desenhava-se, na escola e entre as elites dirigentes da época, um modelo de país no qual eram peças fundamentais a exaltação do trabalho, o apaziguamento dos conflitos entre capital e trabalho” bem como a “industrialização” e as “posições nacionalistas.” (CIAVATTA, 2002). A conferência ocorrida no dia 2 de julho de 1927, na Associação Brasileira de Educação trazia em seu bojo os conceitos de modernização e desenvolvimento que marcaram a década de 1930 a 1950. Seus discursos instigavam os educadores a participarem efetivamente daquele período de intensa transformação social e econômica:

Por que pois a passividade ante as tremendas consequências da ignorância? Ou o Brasil a encara como uma calamidade nacional e lhe acóde com socorro imediato ou estará irremediavelmente batido na concorrência com as nações cultas. (COUTO, 1927, p. 10).

Na concepção de escola defendida pela ABE “tanto estão presentes os elementos da ‘escola e trabalho’ capitalista, dos reformadores europeus e americanos, quanto das escolas de inspiração socialista.” (CIAVATTA, 2002, p. 131).

A participação dos professores guarapuavanos Antônio Tupy Pinheiro, Amarílio Rezende de Oliveira e Eurico Branco Ribeiro, na referida conferência,

inseriu, de certa maneira, o município de Guarapuava nas discussões que envolviam a educação nacional (HEROLD, 2012). Todavia a circunstância de a “cidade ter sido contemplada com as mudanças institucionais na educação e contar com defensores da pedagogia moderna, não significaram, porém, a superação dos problemas.” (HEROLD JUNIOR, 2012, p. 76) Os referidos impedimentos não se centravam meramente na precariedade física e pedagógica a qual o município estava relegado, mas também se associavam às relações capitalistas de produção e que começavam a modelar a sociedade guarapuavana que, segundo Saviani (2003), causavam dissonância entre os vários aspectos que compunham a educação, correspondentes, em verdade, à divisão da sociedade em classes, pois assentada na propriedade privada do modo de produção capitalista.

A interpretação do cenário educacional guarapuavano pela voz dos professores e educadores distava-se da compreensão de que a marginalidade infantil consubstanciava-se em um “fenômeno” imanente à própria “estrutura” societária. Assim, subjugada à estrutura social, a educação converte-se em produtora de “marginalidade”, atuando, por fim, como legitimadora dessa marginalização. Deste modo, ao invés de ser um instrumento de “superação da marginalidade”, transmuta-se em “fator de marginalização” social e cultural (SAVIANI, 2003).

2.3 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO PARANÁ E GUARAPUAVA

O desenvolvimento do município de Guarapuava esteve atrelado, direta e indiretamente, à expansão econômica do Estado. Esse progresso foi impulsionado principalmente pela expansão econômica do Norte do Estado. Foi nesse sentido que a composição dos aparelhos institucionais e burocráticos do município de Guarapuava foi impelida ao “progresso”. O desenvolvimento de Guarapuava fez parte de um movimento de ampliação econômica bastante complexo, pois de acordo com as intempéries do capital:

[...] na sua expansão mundial, o desenvolvimento capitalista apresentou-se sempre com uma dupla característica – *desigual e combinado*. Trata-se de

um *desenvolvimento desigual*: em função de razões históricas, políticas e sociais, a dinâmica capitalista opera em ritmos diferenciados nos diversos espaços nacionais, afetando tanto os países capitalistas como as relações entre eles. [...] Ademais disso, o desenvolvimento capitalista revelou-se, no que diz respeito aos países atrasados, um *desenvolvimento combinado* [...]; pressionados pelo capital dos países desenvolvidos, os atrasados progredem aos saltos, *combinando* a assimilação de técnicas as mais modernas com relações sociais e econômicas *arcaicas* – e esse progresso não lhes retira a condição de economias dependentes e exploradas. (NETTO, 2011, p. 196 - 197, grifos do autor).

Sem possibilidades de esgueirarem-se dessa imanência, a economia guarapuavana e paranaense expandiram-se de acordo com essas premissas, processo que acompanhou a consolidação do capitalismo em “terras paranaenses”. Dentre os estímulos que fomentaram o crescimento econômico do Estado, bem como, sua relação comercial com outras regiões do Brasil, destaca-se o anseio dos produtores de café pelas fartas e férteis terras da região Norte do Estado. Esse ímpeto, “progressivamente”, diminuiu as distâncias geográficas e integrou muitas regiões do Estado ao modo de produção capitalista, movimento que já acontecia em outras regiões do País.

Destaca-se que o período foi marcado por fortes tensões políticas, por se estar em plena Revolução Brasileira de 1930, processo que culminou com a deposição do Governo do Presidente Washington Luiz, que tinha por objetivo implantar decisivamente o capitalismo no Brasil. Com a assunção de Getúlio Vargas ao poder escreve-se uma “nova era na história do Brasil”, principiada em 1930 e findada em 1945, quando Vargas é destituído de sua função pelo golpe militar (CUNHA, 2000, p. 17). Buscou-se durante a gestão de Vargas, o ordenamento dos setores tradicionais aos setores modernos que começavam a fazer parte da sociedade brasileira, em verdade, a economia brasileira agitava-se entre esses setores, o “crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um setor para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno.” (ROMANELLI, 1996, p. 48). Durante esse período de crise econômica, intrínseca ao capitalismo, o setor industrial passou a granjear maior espaço no mercado interno, agora não mais regido diretamente pelo mercado externo e impulsionado pela produção do café.

O deslocamento do setor agrícola para o setor industrial, impelido também pela modernização da agricultura, inevitavelmente acarretou prejuízos à classe trabalhadora, que precisou transladar-se do campo para a cidade:

À medida que se implementam inovações técnicas poupadoras de mão-de-obra, tais ou quais contingentes de operários são lançados no desemprego, em que se mantêm por certo tempo, até quando a própria acumulação do capital requeira maior quantidade de força de trabalho e dê origem a novos empregos. Assim, a própria dinâmica do capitalismo atua no sentido de criar uma *superpopulação relativa flutuante* ou *exército industrial de reserva*. (MARX, 1996, p. 41 grifos do autor).

Foi, também, no decurso e nos desdobramentos da urbanização que a dicotomia entre as classes tornou-se mais evidente, principalmente após o espraio, em 1930, do discurso do “nacionalismo”. Esse processo aliado à consequente modernização das técnicas de produção despertou o interesse de inúmeras empresas pelo Estado. Dentre elas, destaca-se o ímpeto demonstrado pela Companhia de Terras Norte do Paraná. A empresa comprou, em 1927, meio milhão de alqueires que foram vendidos para pequenos e médios fazendeiros, que em sua maioria dedicavam-se ao cultivo do café (OLIVEIRA, 2001). Em 1950, praticamente 400 mil alqueires foram vendidos. Esse aspecto impactou demograficamente o desenvolvimento do Estado:

A População do Paraná quase dobrou de tamanho entre 1940 e 1950, passando de 1.236.276 de habitantes para 2.115.547. Entre 1950 e 1960, dobrou de novo, atingindo 4.258.239. O ritmo de crescimento será mantido até o ano de 1970, quando se atingiu 6.929.868 habitantes. Boa parte desses índices deriva precisamente da ocupação, baseada na pequena e média propriedade, da região Norte do Estado. Somente na área da Companhia das Terras do Norte do Paraná, calcula-se que teriam se fixado 100 mil famílias já no início dos anos 50. O processo se completa em 1960, com a ocupação da região conhecida como Norte Novíssimo no Noroeste do Estado, também realizada sob os estímulos da cafeicultura. (OLIVEIRA, 2001, p. 33).

A expansão da produção cafeeira e o desenvolvimento de atividades que lhe davam suporte foram as responsáveis pela criação de outras cidades que se tornaram importantes ao espraio do capitalismo no Paraná. Na década de 1950, surgiram “84 dos 325 municípios paranaenses existentes até aquela data (25%); na década de 1960, mais 130 (40%) e na década de 1970 apenas mais dois

(0,6%).” (OLIVEIRA, 2001, p. 33). Deste modo, 65% dos municípios paranaenses foram criados entre os anos 1950 e 1960:

Em 1940, o Sudoeste do Estado era formado apenas pelos municípios de Guarapuava, Foz do Iguaçu e Clevelândia, ao passo que o Norte Novo tinha apenas Londrina e Sertãozinho. Veja-se, por exemplo, Guarapuava: em 1946 deu origem a Laranjeiras do Sul (29.126 habitantes - 1950), em 1944 a Pitanga (54. 738 habitantes - 1950), em 1961 a Inácio Martins (7.647 habitantes - 1970) e em 1965 a Pinhão (20. 356 habitantes - 1950). Londrina deu origem, em 1944, a Apucarana (88.977 habitantes - 1950) e Rolândia (34. 074 habitantes - em 1950) e, em 1947, a Cambé (19.166 habitantes - 1950). (OLIVEIRA, 2001, p. 35).

Com a intenção de superar a exploração econômica paulista, o Paraná lançou mão de um projeto desenvolvimentista que buscou articular o governo do Estado à iniciativa privada, pois se pensava:

[...] a ação estatal nos quadros do nacional-desenvolvimentismo, projeto baseado na possibilidade de um capitalismo nacional autônomo através da diferenciação da estrutura produtiva, via industrialização intencional e dirigida, da exploração do mercado interno e da recomposição política entre classes burguesas e entre essas e as classes populares. O estadualismo, a ufania paranista ou, apenas, o paranismo, apresentam-se nesse momento como dimensão política do modelo paranaense, readequando no plano do Estado uma ideologia então dominante em termos nacionais. (LEÃO, 1989, p.20).

Essa relação culminou na relativa modernização da agricultura que, por sua vez, inviabilizou certo número de atividades que se centralizavam principalmente nos pequenos centros urbanos (AUGUSTO, 1978). Todos esses fatores culminaram em graves problemas sociais que são intrínsecos ao capitalismo, considerando que no “seio das nações capitalistas, miséria e insegurança tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social.” (BRAVERMAN, 1987, p. 244). Entretanto, apesar da privilegiada posição financeira do Paraná frente aos “outros estados da Federação”, as políticas sociais do Estado (quando muito) estiveram voltadas as áreas da saúde, educação e saneamento básico, não contemplando minimamente as contradições geradas pelo incremento técnico, como o êxodo rural, o assalariamento do campo e as precárias situações de subemprego a que os trabalhadores estavam subjugados:

A acumulação da riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital que funciona como capital, sua concentração nas mãos de capitalistas individuais é, portanto, a base da produção em larga escala e dos métodos de produção especificamente capitalistas. O crescimento do capital social realiza-se no crescimento de muitos capitais individuais. (MARX, 1996 275).

Segundo Augusto (1978, p. 216), a dificuldade em se formular um “modelo paranaense de desenvolvimento” assentava-se na “defasagem cronológica” desse empreendimento se comparado ao nível do desenvolvimento nacional. Nesse caso, foi proposto ao Paraná o modelo em que as importações internas fossem substituídas pela industrialização, como já ocorria a nível nacional, principalmente no Estado de São Paulo:

O núcleo dinâmico da acumulação capitalista nos termos do projeto, era a indústria - já firmado como tal no âmbito nacional – e, nesta medida, todo o projeto desenvolvimentista, veiculado como meio de realização integral da “comunidade paranaense”, afirmava-se no entanto, à medida em que possibilitasse um maior nível de acumulação (capitalista) no estado, a industrialização apresentando-se como forma de acelerar esse processo e constituindo, assim, objetivo a atingir. (AUGUSTO, 1978, p.216, grifo nosso).

Pode-se inferir que, na época, a integração estadual estava circunscrita ao âmbito territorial e administrativo, ainda distante da unicidade econômica. Mesmo a integração territorial não era de fato concreta, considerando-se as tentativas de algumas regiões em contrair vínculo com outros estados, principalmente com o São Paulo. Nesse sentido, a criação da CODEPAR culminou por constituiu-se em um braço do aparelho executivo do Estado, agindo como um “agente promotor do desenvolvimento no processo de expansão capitalista, vale dizer, enquanto agente capitalista” (AUGUSTO, 1978, p. 218). Deste modo, a integração entre as diferentes regiões do Estado concretiza o espraio da economia paranaense ao restante do Brasil.

A agricultura até então tradicional assumia uma postura, de acordo com o modelo capitalista, “dinâmica” e moderna, todavia circunscrita à economia agropecuária do Estado, movimento suficiente para permitir a integração da região

Oeste à região Noroeste do Paraná. Por essa via comercial disseminavam-se as relações capitalistas de produção para outras regiões do Estado. Neste sentido, contraria-se a tese de que o Paraná ocupou uma economia periférica em relação ao restante do Brasil, pois sua economia fez parte, em dado momento, de um mesmo núcleo da economia capitalista nacional (LEÃO, 1989).

As transformações da indústria paranaense, em sua relação com o restante do País, corroboravam para a crença de que o padrão de vida guardava “estreita relação” com o desenvolvimento industrial (SODRÉ, 2002). Dentro desse contexto, os governantes guarapuavanos, apesar de cientes da forte inclinação do município à agropecuária (e também por isso), empenhavam-se em integrarem-se às ainda incipientes transformações no campo industrial que ocorriam no Estado e em parte do país. Assim, a industrialização assumia, também para o município de Guarapuava, o sentido de modernização econômica.

2.4 DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO CONTRADITÓRIA

O “alvorço” em torno da industrialização refletia a concepção de que a industrialização seria uma das “formas de impulsionar o progresso de países coloniais ou dependentes” (SODRÉ, 2002, p. 377). Esse processo, principiado em Guarapuava pela adoção da mecanização agrícola nos anos 30, assumiu maior envergadura com a criação da Cooperativa Agrária em 1951 na Colônia de Entre Rios⁴⁸. O auspício pelo desenvolvimento industrial é destacado em matéria do jornal Folha do Oeste de 1970, texto que evidencia, claramente, a “urgência” da inserção do município de Guarapuava a essa “dinâmica”:

Guarapuava tem que ir para frente sob pena de não acompanhando o progresso necessário ficar estagnada. [Deve-se,] sem se descuidar do que já está feito e do que está programando para fazer, dar uma *arrancada desenvolvimentista*⁴⁹ no município, atraindo grandes parques industriais

⁴⁸ Ver: STEIN, Marcos Nestor. **O oitavo dia** : produção de sentidos identitários na Colônia entre Rios - PR : segunda metade do século XX. Guarapuava: Editora Unicentro, 2011.

⁴⁹ Depreende-se que a “arrancada desenvolvimentista” proferida pelo prefeito de Guarapuava em muito se aproximava de Walt Rostow (1971) em sua “teoria da arrancada” (*take-off*). Segundo o

através do oferecimento de vantagens tributárias e demais apoios oficiais, principalmente para indústrias que possam consumir matéria local. (FARAH, 1970, p. 3, grifo nosso).

Todavia esse projeto foi obstaculizado por inúmeros fatores, atrelados diretamente à industrialização paranaense, pois mesmo a industrialização do Paraná, em seu sentido estrito, é recente. As deficientes infraestruturas, o comedimento do mercado interno e a natureza da economia paranaense “predominantemente agrícola” tornaram-se empecilhos à industrialização por muitas décadas. Somente em 1973, essa situação viria a mudar através do desenvolvimento da infraestrutura elétrica, de telecomunicações e rodoviária, fatores que permitiram a criação da Cidade Industrial de Curitiba (KUENZER, 1992). Entretanto, apesar de a cidade de Guarapuava permanecer com uma economia voltada à agricultura, não raramente, a “Guarapuava de 1970” foi apresentada tanto em livros como em periódicos como a “verdadeira Canaã”, uma cidade que vivia e trabalhava em “ritmo de Brasil grande”, pois estava em “ascensão vertiginosa, com sua economia consolidada” sendo “chamada, com justiça de a Capital do Oeste Paranaense.” (IZIDORO, 1976, p. 95 -111).

A economia do município de Guarapuava foi marcada pelas tentativas do governo municipal de acompanhar o longo e moroso processo de desenvolvimento econômico do Paraná na década de 1970. Um dos primeiros passos do município nesta direção esteve relacionado a seu crescimento populacional. A partir da Revolução Industrial houve, também no Brasil, uma crescente urbanização das cidades consideradas mais desenvolvidas. Todavia, deve-se sublinhar que o crescimento populacional pode tanto favorecer como agir em detrimento do desenvolvimento social, por isso não pode ser considerado determinante no “desenvolvimento da sociedade” (KONSTANTINOV, 1957).

autor, a maturidade econômica de uma sociedade pode ser constatada a partir de sua “capacidade” de “avançar para além das indústrias que inicialmente lhe impeliram o arranco e para absorver e aplicar eficazmente num campo bem amplo de seus recursos – se não a todos eles – os frutos mais adiantados da tecnologia” (ROSTOW, 1971, p.22). O pensamento de Rostow, transformado em moda, apontou caminhos para os capitalistas, não somente para os setores industriais, mas também aos setores agrícolas. Para o autor, as “mudanças revolucionárias na produtividade agrícola são condição indispensável ao êxito do arranco, pois a modernização da sociedade aumenta radicalmente seus gastos com produtos da agricultura.” (ROSTOW, 1971, p.21).

Si el crecimiento de la población fuese el fator determinante del desarrollo social, a uma mayor densidade de población tendria que corresponder forzosamente, em la práctica, un tipo proporcionalmente más elevado de regimen social. Pero, em la realidad, no ocorre así” culminando em uma série de “adversidades. (STALIN⁵⁰, 1941 KONSTANTINOV, 1957, p. 43).

Cabe ressaltar que o crescimento populacional, mesmo não sendo o fator determinante do desenvolvimento econômico, é sim o “modo de produção dos bens materiais” (KONSTANTINOV, 1957, p. 47), “não há dúvida” também que a urbanização pode “acelerar” o desenvolvimento econômico (KONSTANTINOV, 1957, p. 43). Pautando-se nessa afirmativa, destaca-se em matéria do Jornal Esquema Oeste⁵¹, o significativo aumento populacional experimentado por Guarapuava em 1970 e suas consequências para a economia do município no decorrer da mencionada década.

Segundo o periódico (1970), a cidade de Guarapuava contava com 111.501 habitantes na década de 70. Desses, 54.682 pertenciam ao sexo feminino e 55.419 ao sexo masculino. Segundo o recenseamento, a zona rural urbana continha 70.054 habitantes, que fazia verificar uma relação de 36, 37% de habitantes morando na cidade e 63, 62% na zona rural⁵². Posto em relação com o recenseamento de 1960 verificava-se um aumento populacional de 51, 83%, considerando o desmembramento dos municípios de Inácio Martins e do Pinhão (GUARAPUAVA..., 1970, p. 6). Esse crescimento populacional conferiu certa dinamicidade ao desenvolvimento econômico do município, e mesmo que de forma insuficiente, também o fez em relação ao acesso às vagas escolares, bem como, em relação ao desenvolvimento do aparelho educativo.

Segundo o Jornal Folha do Oeste, o município de Guarapuava passou a ocupar no decorrer da década de 1970 a terceira posição em nível de desenvolvimento do interior do Paraná:

Manipulando mais de 150 mil informações relacionadas com a vida municipal brasileira, estabeleceu-se dez índices que retratam de corpo inteiro o universo municipalista, em seus aspectos mais significativos. Inluíram na classificação, na explicação dos critérios, desde os aspectos

⁵⁰ STALIN, Josef Vissarionovitch. **Cuestiones del leninismo**. Moscou: Ediciones em lenguas extranjeras, 1941.

⁵¹ Dados fornecidos pelo chefe da Agência Local do IBGE Diógenes Guimarães Pupo.

⁵² O senso acusava ainda 70 domicílios coletivos e 24.770 domicílios particulares.

puramente materiais como a receita da Prefeitura per capita, até os culturais, como o índice de alunos matriculados nas escolas de 1.º e 2.º grau, saneamento básico, eletrificação, saúde pública, comunicação, índices econômicos em geral. Sómente dois municípios do interior paranaense obtiveram melhor classificação que Guarapuava, respectivamente, Londrina e Cianorte, ambos do norte do Estado. (GUARAPUAVA..., 1975, p. 5).

Em entrevista ao Jornal Folha do Oeste o Prefeito Nivaldo Krüger destacava que os mencionados dados corroboravam com a afirmativa de que o município caminhava a “passos largos” em direção a seu “grande destino”. Segundo o prefeito, a revitalização da receita municipal subiu de 27% para 199% de “1974 para 1975; com a obtenção do maior índice de crescimento com relação ao Imposto de Circulação de Mercadorias – ICM – em 1974/1975.” (GUARAPUAVA..., 1975, p. 5). Na citada matéria, o prefeito assevera que o desenvolvimento municipal “assombra” “aqueles que teimavam em afirmar que o município está estagnado”, pois se confrontadas essas assertivas com os números apresentados pelo IBGE “caem por terra as afirmações maldosas daqueles que ainda teimam em não acreditar na realidade de Guarapuava.” (GUARAPUAVA..., 1975, p. 5). Dentro desse contexto, de aumento populacional e fortalecimento econômico, a educação “parecia” assumir um papel mais contundente para a sociedade guarapuavana.

O aumento populacional, somado à dificuldade de locomoção, devido à grande extensão territorial do município, que em 1970 era de 10. 825,92 km², e de acordo com a precariedade de sua estrutura viária, tornou-se imprescindível à ampliação da rede escolar no sentido de permitir atendimento ao menos razoável à comunidade escolar. De acordo com esse quadro, mas realizando certo recuo, destaca-se a construção do Grupo Escolar do 5º Distrito Rodoviário em 1962.

Pautado na Ordem de Serviço nº 09/62 e promulgada pelo Dr. Saul Rayz, então Diretor Geral do Departamento de Estradas e Rodagem e oficializado pelo Decreto n.º 10.739/63 o Grupo Escolar adquiriu nova denominação, passando a ser chamado “Casa Escolar do 5º Distrito Rodoviário.” Sua construção, na região central de Guarapuava, visava oportunizar que (mesmo percorrendo longas distâncias) a comunidade guarapuavana tivesse mais uma oportunidade de acesso à educação.

Por situar-se no centro de Guarapuava, a partir da Implantação da Lei n.º 5.692/71, a Casa Escolar “passou a fazer parte do Complexo Escolar de Guarapuava, tendo autorização de funcionamento pelo Decreto n.º 1385.” (Pereira,

2006, p. 28). Com o objetivo de aproximar as distâncias, ou mesmo de permitir a vaga escolar, foram construídos e ampliados outros prédios escolares que distavam da área central da cidade. Dentre eles destaca-se a construção de uma escola no bairro Santa Cruz.

Devido à dura rotina enfrentada diariamente pelos alunos do bairro Santa Cruz, que percorriam longas distâncias até as escolas centrais, em direção ao Colégio Nossa Senhora de Belém⁵³, Escola Estadual Visconde de Guarapuava⁵⁴ e ao Colégio Estadual Manuel Ribas, construiu-se a Escola Professor Newton Felipe Albach⁵⁵, com o objetivo precípuo de possibilitar o acesso à educação a um contingente maior de alunos (PEREIRA, 2006). Com esse mesmo objetivo foram construídas a Escola Municipal Abílio Fabriciano de Oliveira⁵⁶ (1972) no Bairro Primavera, e a Escola Municipal Pedro Itararé⁵⁷ (1976) na Vila Colibri.

De acordo com o desenvolvimento da cidade, fez-se necessária também a construção de creches como, por exemplo, a Pré-Escola Princesinha-Educação Infantil no bairro Santana (1975) que, idealizada pelo Padre Henrique Daniels, iniciou seus trabalhos nas dependências da Paróquia Santana, sob orientação de uma professora cedida pela Prefeitura do Município de Guarapuava⁵⁸ (PEREIRA,

⁵³ No que tange ao ensino normal em Guarapuava ver: VICENTIN, Sonia Antonovicz.; HEROLD JUNIOR, Carlos. O corpo da docência: a mulher e a constituição do ensino normal em Guarapuava (1930-1960). 1. ed. Guarapuava/Curitiba: Edunicentro/Fundação Araucária, 2012.

⁵⁴ A Escola Estadual Visconde de Guarapuava, sob a denominação de “Grupo Escolar nº4” foi criada em 1912, todavia, [...] na década de 1920 passou a ser denominada Grupo Escolar Visconde de Guarapuava. Em 1949, por meio do decreto 9161, tornou-se Escola de Aplicação Visconde de Guarapuava. Depois que a lei 5692/1971 veio a público, a instituição passou a ser Escola Visconde de Guarapuava – ensino regular e supletivo de 1.Grau.” (HEROLD JUNIOR E VAZ, 2012, p. 4).

⁵⁵ Administrada pela Secretaria de Estado da Educação, a escola entrou em atividade em 1972 a partir da construção de prédio próprio dedicado ao ensino de 1º grau. A obra foi executada em convênio com a “Prefeitura Estadual de Guarapuava” gestada, à época, pelo Prefeito Moacir Júlio Silvestre (PEREIRA, 2006).

⁵⁶ A Escola Municipal Abílio Fabriciano de Oliveira foi fundada em 1º de agosto de 1972 no Bairro Primavera. Sua denominação faz deferência ao Delegado, Juiz de Paz e Escrivão Distrital Abílio Fabriciano de Oliveira, que incentivou o ensino através da doação do terreno para a construção da escola (PEREIRA, 2006. p. 16).

⁵⁷ A Escola Municipal Pedro Itararé, assim denominada em homenagem a seu primeiro professor, foi fundada em 1976 na Vila Colibri. Suas atividades iniciais contemplaram 185 alunos que contavam com o trabalho de seis professores. Atualmente atende a 440 crianças da comunidade e de outras comunidades próximas (PEREIRA, 2006, p. 16).

⁵⁸ Dentre as escolas que foram ampliadas neste período destacamos a Escola Municipal Domingos Sávio (1928) que pelo excesso de requerentes iniciou a construção de outro prédio escolar na Vila Jardim em 1979. Posteriormente, em 1980 “este anexo, desvinculou-se da Escola Domingos Sávio e assumiu sua identidade própria, passando a existir como nome de Escola Dom Bom (1ª a 4ª série)”.

2006). Contudo, apesar do crescimento da estrutura educacional do município, uma série de controvérsias denunciava que os investimentos em educação eram, ainda, não somente insuficientes, mas que esses se chocavam, contraditoriamente, com a economia do município, fator que colocava em discussão o apregoado desenvolvimento econômico de Guarapuava, ou seja, refletia-se na cidade a máxima “economia vai bem, mas o povo vai mal⁵⁹.” (CUNHA 2002, p. 54).

Segundo Cunha (2002, p. 54), a irregular distribuição de renda das décadas de 1960 e 1970, ao tornar homens “ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres” parecia conservar, para os economistas favoráveis ao regime militar, intrínseca relação com a educação, entretanto, a partir de uma lógica que tomava a relação entre educação e renda de forma inversa:

Não seriam as diferenças de renda que explicariam as diferenças de escolaridade. Para os defensores da política da ditadura (da submissão ao arrocho salarial) as diferenças de escolaridade é que determinavam as diferenças de rendimento entre as pessoas. E não foi fácil desmascarar essa argumentação falsa. No período da maior repressão policial de nossa história, a ditadura usou e abusou dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, para infundir nas massas essa crença no papel milagroso da educação. (CUNHA, 2002, p. 54).

Dentro deste contexto, o governo militar disseminava e dissimulava a ideia de que a diferença entre as rendas encontraria harmonia através do investimento em educação. Tendo por base esse ideário estruturou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

De acordo com as discussões que buscavam problematizar a relação entre educação e renda no município de Guarapuava, o debate centrava-se sobre a correspondência entre a alta taxa de analfabetismo e evasão escolar coadunando-as à vocação econômica do município, eminentemente agropecuária. Os debates que envolveram o analfabetismo perfizeram a história do município de Guarapuava.

A alta taxa de analfabetos denunciava a contradição entre a categoria trabalho e a categoria educação no município de Guarapuava. Segundo Fagundes (1983), das 5.408.429 crianças matriculadas no ano de 1967 no Paraná na 1ª série

Outras escolas que passaram pelo mesmo processo de ampliação foram as escolas Escola Enoch Tavares (1933) e Escola e Bibiana Bitencourt (1979).

⁵⁹ Frase dita pelo general Emilio Garrastazu Médici.

somente 1.590.311 terminaram a 4^o série. Tomando-se por base a área rural (que compunha sua maior extensão) dos 4.627 alunos matriculados na 1^o série somente 662 concluíam a 4^o série, os outros 3.965 ficaram entre os alunos evadidos ou reprovados. Compreende-se, a partir desses dados que, de acordo com a realidade econômica do município, “Ler, escrever e contar” para o homem que mantinha forte e imprescindível relação com o trabalho do campo era “menos importante que receber conhecimentos relativos ao trato da terra, dos animais [...]” considerados “conhecimentos indispensáveis ao seu tipo de vida.” (FERNANDES, 1974, p. 135).

O relato da entrevistada 1⁶⁰ endossa essa citação ao destacar uma das estratégias utilizadas pelos professores para combater o referido raciocínio:

[...] não se ensinava as crianças a escreverem o nome de cara. Porque a partir do momento que as crianças aprendiam é, escrever o nome, os pais não mandavam mais pra escola, “já sabe escreve o nome, por que ir pra escola?” “Ele é mais interessante na lavoura”, pois na época [...] os pequenos produtores, ainda absorviam muita mão de obra da casa. Então a criança na escola, é, era, problema financeiro em casa, né.

Não obstante, o trabalho de alfabetização exigia prudência por parte dos professores, pois, segundo Fagundes (1983, p. 141), o “homem do campo não admite [admitia] interferência na educação de seus filhos.” Entende-se, assim, que a educação formal não assumia papel considerável para muitas famílias guarapuavanas, como cita um dos entrevistados, principalmente no que tange ao papel relegado às mulheres (de acordo com os papéis sociais vigentes para a época).

Segundo o entrevistado 2⁶¹, a grande maioria das pessoas que se dedicavam ao “trabalho braçal era quarta série, quando tinha. A mulher só aprendia a escreve o nome tava bom, porque pra pilota fogão não precisava aprende muito.”

⁶⁰ Entrevista realizada no dia 18 de junho de 2013. Atuou na área de Pedagogia participando ativamente do processo de implantação da Reforma do Ensino no Colégio Francisco Carneiro Martins. Atualmente é diretora acadêmica. No capítulo três serão elencados todos os entrevistados que comporam este trabalho.

⁶¹ Entrevista realizada no dia 13 de junho de 2013. O entrevistado era estudante na década de 1970. Mudou-se da zona rural para a zona central de Guarapuava com vistas à continuação dos estudos que, devido à dura rotina de trabalho, não foram concretizados. Atualmente é gerente de Manutenção Industrial.

Esse relato coaduna-se às questões que envolviam o desenvolvimento econômico do município que, como é possível verificar, foi experimentado por poucos:

Os baixos salários e o grande número de filhos fazem com que estas famílias passem por graves dificuldades financeiras, vivendo sob condições muitas vezes sub-humanas. Estas condições não permitem que as famílias mandem seus filhos à escola, dentro de um mínimo de dignidade. Muitas delas [...] não possuíam muitas vezes nem uma muda de roupa, permanecendo dentro de casa enquanto sua roupa secava. (FAGUNDES, 1983, p. 143).

Dentro desse contexto de extrema penúria, os filhos da classe trabalhadora desde cedo aprenderam, de acordo com a entrevistada 3⁶², a associar a educação formal ao ócio, ou de acordo com seu relato, à “*vagabundagem*. Era visto assim. [...] pra que isso, pra que estudar mais, né. Tá ótimo, se você for igual a mim, crescer e for um bom profissional igual, um trabalhador, tá tudo bem. Tá tudo certo, né”. A identificação de que o tempo destinado aos estudos correspondia à “vagabundagem” desvela ser a escola concebida como espaço de lazer, ambiente consagrado àqueles que “não precisavam trabalhar para sobreviver” e que, por isso, “tinham que ocupar o tempo livre.” (SAVIANI, 1991, p. 97). Concepção essa que muito se aproximava do conceito grego de escola, em que o termo “ócio” traduzia-se na expressão “escola” (SAVIANI, 1991).

Corroborando com essas referências, a entrevistada 4⁶³ relata que a educação, em alguns casos, foi mesmo considerada em Guarapuava como algo eminentemente prejudicial em sua relação com o trabalho, pois não guardava nenhuma correspondência com sua realidade econômica, sendo esse o único valor que conseguiam lhe conferir. Segundo a entrevistada 4, parecia claro (enquanto desenvolvia seu trabalho como professora leiga) que seus alunos pensavam a relação educação/trabalho de forma problemática:

Eu não me interesso de estuda, porque meu pai nunca estudo e é o que ganha mais aqui na firma. *Eles queriam concluí rápido a quarta série porque eles queriam trabalha na fábrica.* Naquela época eles pegavam os menor

⁶² Entrevista realizada no dia 20 de Junho. A entrevistada foi aluna do curso de Redator Auxiliar no Colégio Francisco Carneiro Martins. Formou-se em matemática e atualmente é diretora em escola pública.

⁶³ Entrevista realizada no dia 04 de julho de 2013. A entrevistada foi professora leiga da zona rural de Guarapuava da década de 1970.

prá trabalha, né. Aí eles apuravam quere estuda, outros já nem queriam tirá a quarta série, queriam trabalha.

Deste modo, para a comunidade carente de Guarapuava a “exigência” do trabalho, essencial à sua subsistência (e a realização humana) confrontava-se com os estudos escolares. A relativa animosidade com que a educação era assimilada pelos alunos e por seus pais, culminou por crescer ainda mais a taxa de evasão escolar. Essa exposição pode ser acompanhada por meio de algumas matérias redigidas pela educadora e articulista do Jornal de Guarapuava Déris S. de Matos:

[...] Apesar do esforço que se tem feito, a escola brasileira ainda apresenta caráter seletivo, resultando disso alto índice de analfabetismo que as estatísticas evidenciam, mostrando que se faz urgente um novo ideal de ensino. Educar-se, hoje, é muito mais que buscar erudição ou adornar-se de cultura. É tornar cada ser capaz de um comportamento social adequado às exigências de uma vida cooperativa. (MATOS, 1969, s/p).

Para Matos o “novo ideal de ensino” parecia ter chegado em 1970 com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo a articulista, de acordo com esse cenário, evidentemente complexo, o MOBRAL representava a “iniciativa mais séria das tantas que já se fizeram no País” no que tange à “erradicação do analfabetismo, na faixa de 7 a 35 anos de idade” (UM DESAFIO..., 1970, p. 3).

O MOBRAL, concebido em 1967 e reexaminado em 1970, foi um movimento proveniente das cruzadas e campanhas promovidas para “livrar o país da ‘sujeira’ do analfabetismo”, ingrediente que incutia a ideia de que a ausência de “conhecimento da leitura e da escrita fosse a causa dos males do nosso povo: a pobreza, a doença e até mesmo a opressão política.” (CUNHA, 2002, p. 57). Segundo o autor, a euforia de militares, economistas e “pedagogos da ditadura” em relação ao MOBRAL evidenciava a desconsideração desses homens e mulheres “travestidos em educadores” em reconhecer os passos necessários para a superação do analfabetismo que, por sua vez, deveria ser alcançada:

1) Pela expansão das oportunidades de ensino público e gratuito, acompanhada ou precedida por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares;

2) [ou através] de campanhas maciças de educação popular durante ou logo após uma revolução, como na União Soviética, na China, em Cuba, no Vietnã e [...] Nicarágua. (CUNHA, 2002, p. 57).

Condições não encontradas no Brasil na década de 1970, pelo contrário, o ensino gratuito e público avançava vagarosamente e em condições visivelmente precárias. Não obstante, o governo disseminava nos meios de comunicação que o número de analfabetos seria reduzido (em proporção) a uma parcela menor que 10% (CUNHA, 2002). Para tanto o governo montou uma complexa “rede de ensino supletivo usando o rádio – o Projeto Minerva – e a televisão, [como] veículo educativo. Sucessivas *operações* [...] foram lançadas com o objetivo de ampliar e melhorar a escola de 1º grau.” (CUNHA, 2002, p. 55, grifo do autor). Ancorados nessa prerrogativa, a Fundação MOBREAL no município Guarapuava, empossada no dia 28 de julho de 1970, convidava, através do Jornal Esquema Oeste, a comunidade de Guarapuava para fazer parte dessa campanha:

Investir em educação é garantir a existência e refinamento do povo. Povo é o conjunto de homens pensantes, conscientes e livres. Educação produz povo adiantado e feliz. Por isso o MOBREAL, devassando as trevas da ignorância e orientando seus alunos para uma integração social, já apresenta saldo positivo, tanto assim que conferências sobre alfabetização de adultos foram proferidas no estrangeiro⁶⁴, servindo de modelo a outros países que ainda tentam entrar na corrida do século. (UM NOVO..., 1972, p. 4).

De acordo com outra matéria (1970), de assunto correspondente, a participação da iniciativa privada para o desenvolvimento do MOBREAL era não meramente um “dever patriótico, mas um investimento cujos frutos serão colhidos a médio e a longo prazo”, portanto, fazia-se imprescindível ao empresariado o entendimento de que o seu “mercado” crescia em “função da elevação do nível social do consumidor.” De acordo com esse quadro, depreende-se que o objetivo do governo era cooptar os mais variados seguimentos sociais, apregoando ser a alfabetização um dos instrumentos de “elevação (social)”, pois “prepara o homem para o trabalho qualificado, habilita-o a obter maiores rendimentos e, em consequência, a adquirir mais bens de consumo.” (UM DESAFIO..., 1970, p. 3). Esse enunciado expressa de forma clara e sintética a teleologia que marcou a categoria educação/alfabetização em sua relação com o desenvolvimento econômico durante o regime militar.

⁶⁴ Referência ao educador Paulo Freire.

Em verdade, o Mobral tinha por objetivo, seguindo a linha de pensamento de um governo autoritário, gerar pela “via doce da alfabetização uma base política de novos eleitores (alfabetizados, portanto) para a sustentação política do regime.” (CUNHA, 2002, p. 58). Mas o mencionado programa de alfabetização fatalmente fracassou. Todavia, para a população seu fracasso parecia uma incógnita, pois financiamento e pessoal para o intrincado trabalho com adultos não foram problemas, sendo sua receita decorrente de incentivos fiscais e também da Loteria Esportiva. Para o trabalho prático, por sua vez, havia milhares de pessoas que se disponibilizaram para a campanha (CUNHA, 2002). Como então mesmo com todos esses aparatos o Mobral fracassou?

O primeiro sinal de fracasso retumbante do Mobral foi dado pelo resultado das eleições legislativas de 1974. Abandonando a opção equivocada do “voto nulo”, as oposições ao regime militar apresentaram plataformas e candidatos que conseguiram amplo apoio popular. O Movimento Democrático Brasileiro (MDB) derrotou o outro movimento, o de alfabetização (Mobral), que pretendia formar eleitores para o partido do governo autoritário, a Aliança Renovadora Nacional. Mesmo tendo alardeado a alfabetização de 6,3 milhões de pessoas de 15 a 35 anos de idade em apenas quatro anos de funcionamento, os militares viram que o Mobral, se estava preparando eleitores, era para o MDB. (CUNHA, 2002, p. 58).

Por outro lado, segundo analistas, o Mobral obteve em verdade uma porcentagem muito baixa de alfabetizados, dados que fortaleciam as críticas da oposição que, por sua vez, somavam-se ao fato de os “dados estatísticos” camuflarem as exorbitantes taxas de evasão, coadunadas a “métodos pedagógicos [...] inadequados aos analfabetos visados.” (CUNHA, 2002, p. 58). A questão da alfabetização de adultos pela via do Mobral assumiu, em Guarapuava, como no restante do país, a mesma configuração.

Segundo o prefeito Nivaldo Kruguer, ao criticar o Estado pela situação do ensino em Guarapuava, através do MOBREAL estava-se prejudicando a formação de uma “nação inteira de brasileiros, preparando apenas candidatos para o MOBREAL, que nunca foi nem pode ser uma solução para os problemas educacionais do País, ele é um paliativo.” (NIVALDO, 1-7, 1976). Todavia, a alta taxa de analfabetismo, ao desfigurar do modelo econômico idealizado, culminou em uma série de discursos e projetos que objetivavam deslindar a precária situação da educação de Guarapuava. Os objetivos a serem alcançados com o auxílio da iniciativa privada revelavam a

sintonia entre a ideologia do desenvolvimento (com segurança) e o perfil dos novos modelos educacionais elaborados após o golpe de 1964.

2.5 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PREMISSAS DA IDEOLOGIA MILITAR

O Golpe Militar de 31 de março de 1964, principiado com a deposição do Presidente João Goulart e finalizado em 1985 com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney, empenhou-se em afinar a ideologia desenvolvimentista ao arquétipo econômico do Estado brasileiro, “tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacional-desenvolvimentista, substituindo-a pelo ‘desenvolvimento com segurança’” (GUIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 165).

Segundo Saviani (1976) o regime militar proferiu uma série de discursos que, por fim, denunciavam ter a ruptura acontecido meramente ao nível político, não abrangendo o nível socioeconômico. Em verdade, o rompimento político foi imprescindível para conservar a ordem socioeconômica tendo em vista que o empenho dos grupos que moderavam o “poder político formal” inclinava-se para um rompimento do programa socioeconômico. Semelhante “fenômeno” foi ostensivamente anunciado por meio de discursos políticos emitidos em solenidades “cívico militares” desde 1964, sendo nesses “discursos” frequente a “seguinte temática: as Forças Armadas se levantaram para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições [...]” (SAVIANI, 1976, p.184). A força ideológica do regime militar atingiu também à sociedade Guarapuavana através de seus periódicos.

No decorrer da história do regime militar, não é incomum encontrar discursos que intentavam disseminar a “ideia” de que o regime militar contribuiu para que o Brasil não “descampasse” para a extrema “desordem”. A mencionada simulação pode ser evidenciada nos meios de comunicação mais correntes de Guarapuava:

Desde 1964, quando regime revolucionário substituiu o governo esquerdista de João Goulart, os brasileiros conseguiram tirar o Brasil da beira do caos. Com o trabalho árduo e engenho, domaram a inflação, restauraram a confiança nacional e deram início a um programa de obras públicas dimensionadas para as proporções gigantes do País, surpreendendo o

mundo. Com isso o Brasil tem provocado a cobiça internacional e também levado os estrangeiros a concordarem com o “slogam” – “ninguém segura o Brasil”. É o ideal de progresso que vai pouco a pouco se concretizando, pois, pela primeira vez, toda a pirâmide social está sendo envolvida, começando pelo trabalhador rural, amparado que está por legislação especial, antes esquecido; a classe média é a que mais cresce e melhora e a classe rica controlada. (UM NOVO..., 1972, p. 4).

Como já constatado, essas prédicas em muito se distanciavam da vida do trabalhador guarapuavano, pelo contrário, a classe do trabalhador rural, com o passar dos anos, encontrava-se mais afastada de condições mínimas de sobrevivência e também de acesso e permanência na escola.

Sabendo-se que o discurso político-militar distava-se em muito da realidade dos trabalhadores brasileiros e com a intenção de retrain qualquer manifestação contrária à ordem, também econômica, o governo buscou salvaguardar o “sentido social da educação” na condição de “mecanismo de ascensão social” e legalizador das desigualdades, para tanto, tornava-se indispensável regular a educação às novas conjunturas políticas impondo-se uma reforma da organização escolar em seu conjunto, o que veio a ser institucionalizado através da nova legislação educacional (SAVIANI, 1987, p. 147).

Afinados a esse cenário, a partir do Golpe de 1964, também os “defensores do privatismo da educação adquiriram maior robustez ao ocuparem lugares estratégicos no Ministério da Educação” (CUNHA, 2002, p. 45), sendo mesmo possível alegar que a partir do relacionamento entre empresários e as forças armadas, o discurso de Harbison assumiu concreticidade:

Bons líderes de organizações ou mais precisamente, os organizadores, estão em toda sociedade, numa minoria pequena, mas vibrante, dedicada ao progresso e à evolução. Eles alimentam as aspirações e articulam as metas a moldar o destino das nações. Eles detêm os papéis principais no palco da história e direcionam o progresso das massas.⁶⁵ (HARBISON, 1968, p. 33).

⁶⁵ No original: “Les bons dirigeants d'organisations, ou plus exactement les organisateurs, constituent au sein de toute société un minorité restreint, mais dynamique, vouée au progrès et à l'évolution. Ils nourrissent les aspirations, expriment les objectifs et façonnent les destinées des nations. Ils tiennent les rôles principaux sur la scène de l'histoire et dirigent les progrès des masses.” (HARBISON, 1968, p. 33).

De acordo com esse quadro a educação e a política, no decorrer da ditadura militar, tornaram-se mercadoria, não meramente conveniente à modernização econômica, mas aparentaram ser mesmo imprescindíveis a essa relação. Com o passar dos anos, o governo passou a sugerir que a educação era uma das principais portas de entrada para o mundo do trabalho e para a ascensão social. Desse modo, para que o desenvolvimento com “segurança” alcançasse êxito, a educação passou a ser concebida como condição “imperiosa” para a formação de recursos humanos. Para tanto, fazia-se necessário articulá-la, desde sua base, ao mercado de trabalho.

As contundentes tentativas de aproximar o mundo escolar do mundo do trabalho objetivavam elaborar um novo modelo educacional, minimamente, suficiente a um objetivo dessa monta. Neste sentido, tornou-se indispensável alinhar ideologicamente a classe trabalhadora aos objetivos do governo. De acordo com esse cenário, os meios de comunicação expressaram sua força e filiação à nova concepção de educação conferida pelo governo militar.

Os prenúncios da Reforma do Ensino, paulatinamente, intentavam asseverar a possível falência do modelo de ensino em vigência, ou seja, a Lei n.º 4024/61.

Segundo Saviani (1987, p. 59), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 mesmo contando com a contribuição de diferentes grupos da sociedade civil, culminou por representar uma “solução de compromisso, entre as principais correntes em disputa” predominando, “portanto, a estratégia da reconciliação”. Segundo Kuenzer (1992), mesmo conservando um caráter seletivo, no que se refere ao “aspecto educacional”, a LDB oportunizou uma progressão significativa no que tange à correspondência entre os dois sistemas de ensino, sendo “um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério) industrial, comercial e agrícola.” Não obstante, a base do sistema conservou-se idêntica:

[...] legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com sua origem de classe. Apenas por volta de 30% da clientela, oriunda das camadas sociais menos privilegiadas, optavam pelos cursos profissionalizantes, atraídos pelo seu caráter terminal. A grande maioria ocorria no ramo propedêutico, e era composta por candidatos ao ensino superior, privilégio praticamente inatingível para as camadas populares. (KUENZER, 1992, p. 14).

A relação entre trabalho e educação era caracterizada nessa época pela ausência de articulação entre o mundo do trabalho (com cursos administrados em instituições voltadas exclusivamente à formação profissional) e o mundo da educação (autônomo em relação ao sistema produtivo). Essa assintonia pode ser elucidada pelo “caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classes.” (KUENZER, 1992, p. 15). Desse modo, conserva-se o mesmo cenário do princípio do século relativo à concepção dos cursos para o povo, uma formação voltada à profissionalização e para a burguesia nada mais que “educação”. Essa situação recebeu novas nuances com a emergência da Teoria do Capital Humano.

Segundo Kuenzer (1992), a Teoria do Capital Humano indicava que a baixa produtividade fundava-se na desarticulação entre as propostas educacionais e o mercado produtivo, as quais se pautavam em currículos demasiadamente “acadêmicos” e, por isso, desalinhados em sua relação com as funções produtivas do mercado. Segundo Theodore W. Schultz (1902-1998), considerado um dos principais formuladores da mencionada teoria, as escolas deviam:

[...] ser consideradas empresas especializadas em — produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria. [...] É verdade que a instituição educacional não possui algumas das características econômicas de uma indústria convencional. Com algumas exceções sem importância, as escolas não são organizadas e administradas para obtenção de lucro. (SCHULTZ, 1963, p.19).

Nesse sentido, ressaltava-se que a educação brasileira não gozava de condições suficientes para o atendimento exigido pelo mercado de trabalho, sendo considerado esse um dos fatores elucidativos para a crise econômica sofrida também pelo País (KUENZER, 1992). Com isso, concebia-se como indispensável uma reestruturação educacional que contemplasse integralmente e com racionalidade plena os níveis de ensino, consistindo-se em elemento de aperfeiçoamento social e individual, mediante a composição de um “sistema educacional” que atenuasse a pretensão pelo acesso ao ensino superior, comutando o “caráter acadêmico pela formação profissional” ainda no 2º grau, fator que culminou na elaboração da Reforma do Ensino, a Lei n.º 5.692/71 (KUENZER, 1992,

p. 15). O raciocínio proveniente da Teoria do Capital Humano espalhou-se por diversos meios de comunicação, dentre eles os jornais guarapuavanos.

2.6 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E OS ACORDOS MEC-USAID: BASES DA PARA A REFORMA DO ENSINO

A Teoria do Capital Humano desenvolveu-se a partir de uma série de estudos que, a partir da lógica do capital, elegeram o processo de escolarização como elemento fundamental para a formação do “capital humano”. As bases da categoria capital humano, que remontam a Adam Smith (1723-1790), somente ganharam força no capitalismo avançado, pois sua produção e seu “corpo de ideias guarda uma ligação estreita com as relações sociais de produção. Trata-se de um tipo de conhecimento que carrega a marca e a ótica burguesa.” (FRIGOTTO, 1984, p. 134).

O nascedouro da referida teoria fundamenta-se num contexto marcado pelo desenvolvimento e incremento do capitalismo, pelo robustecimento dos “Estados de Bem-estar social” e pela convicção de que o “pleno emprego” seria alcançado com “êxito pleno” (GENTILI, 2002, p. 47). De acordo com este contexto, Schultz buscou conceituar “capital humano” propondo uma equação econômica da relação existente entre trabalho e capital. Para o economista:

[...] o esclarecimento do conceito de capital humano e a sua identificação mobilizaram as coisas para uma especificação mais completa de mensuração e acumulação de capital moderno. Fez, também, com que nos tornássemos mais conscientes das mudanças que se registraram na qualidade do capital material. Desta forma, o fato de tratar a educação como capital humano nada mais é senão um passo à frente rumo a uma captação consciente de todo o capital. (SCHULTZ, 1971, p. 130).

Segundo Schultz (1971, p.120), a educação era mais durável do que a maioria das formas de capital não-humano reproduzível, desse modo, deveria ser ampliada. A análise da educação a partir da produção e exploração a longo prazo estigmatizou de tal forma o sistema de ensino, que relegado às normas e regras do sistema capitalista, indicava que a formação educacional cumpriria o único objetivo

de formar para o mercado de trabalho. O desenvolvimento de recursos humanos configurou-se, para muitas sociedades, como componente imprescindível para sua organização econômica, política e social.

Engenheiros, médicos, advogados, juízes, artistas, professores e até mesmo artesãos sucumbiram a seus treinamentos, com vistas a prosperar economicamente. Na década de 1960, tipificada como avançada, as “habilidades” humanas deveriam ser desenvolvidas ao seu limite, pois para Harbison e Myers, “o progresso humano é basicamente o resultado do esforço humano.” (HARBISON e MYERS, 1965, p. 31). Para Schultz (1971, p. 147), no bojo das convicções propostas pela TCH, e para o êxito deste empreendimento, os professores “eram peças fundamentais” para moldar, configurar e ajustar os estudantes ao desenvolvimento econômico. Para tanto, fazia-se necessário valorizar os princípios de aprendizado, as teorias, a solução de problemas que utilizassem métodos analíticos e em contraponto relegar a instrução ou formação específica a um plano de menor valor.

O espraiamento dessa teoria estabelecia uma linha ideológica que, somada ao pensamento reformista, intentava encaminhar os professores para as eminentes mudanças pelas quais a educação brasileira iria passar. Conforme o cenário apresentado, Guarapuava buscava inserir-se a esse novo modelo educacional proposto. Segundo João Luiz de Toledo (1970), para que a escola alcançasse o desenvolvimento desejado o “conceito tradicionalista” de educação devia ser tratado como “inócuo e superado”, pois para a nova sociedade em gestação havia a precípua urgência em se delinear novos objetivos, condizentes e agregados às novas finalidades da educação:

Os erros do passado devem ser sanados e as perspectivas para o futuro devem ser realísticas. De nada vale ensinar um homem – *condicionado a um subdesenvolvimento mental e físico em razão direta do desenvolvimento econômico – a desenhar um peixe. É preciso que lhe ensine a pescar!* (TOLEDO, 1970, p. 4, grifo nosso).

Deris de Matos, educadora guarapuavana, preconizava que a “evolução” da vida comunitária e econômica não poderia ser obstaculizada por formas “conservadoras de educação”, pois, as atitudes, as crenças, os padrões e o próprio conhecimento estão em ebulição e em constante transformação, sendo também a

educação um “fenômeno em constante evolução” suficiente para refletir as “exigências de uma época.” (MATOS, 1969, s/p). Em alguns momentos os noticiários iam além, coadunando educação e desenvolvimento diretamente à revolução industrial, elemento que clarifica as variantes que, forçosamente, atrelaram-se à educação:

Antigamente a economia doméstica se processava no ambiente do lar. Não havia sequer indício da poderosa revolução industrial real em nossos dias. Com o advento da máquina tudo mudou e a *humanidade se concentra à sombra das chaminés*. Em uma palavra, a vida mudou e de todos os lados partem protestos contra a escola que permanece muda, mas que precisa sair da concha numa arremetida consciente rumo a novos horizontes. (MATOS, 1969, p. s/p).

A articulista intenta expor as razões pelas quais a educação nacional deveria tomar outros rumos, contudo, seguindo os mesmos ventos, pois considerava-se a como um “problema que se liga bem de perto ao desenvolvimento de uma comunidade, sendo, por isso, o melhor investimento ou emprego de capital.” (MATOS, 1969, s/p). Na esteira desse axioma, a comunidade guarapuavana era condicionada a reclamar por um novo conceito de educação, que evidenciasse a “modernização do ensino” rigorosamente atrelada ao modelo econômico vigente, pois segundo Mattos a “educação é, sem dúvida alguma, o mais precioso *investimento econômico*.” (MATOS, 1969, p. s/p, grifo nosso):

[...] atualmente a educação é considerada como problema que se liga bem de perto ao desenvolvimento de uma comunidade, sendo, porisso⁶⁶, o melhor *investimento ou emprego de capital*. Para que as aplicações de capital não fiquem condenadas a uma semi-esterelidade é preciso que a educação adquira um apreciável grau de qualidade. É justamente este o pensamento daqueles que, em nossa cidade, tem em suas mãos a educação do povo: que, para se educar, necessário se faz uma busca constante do melhor, do mais prático, do mais eficiente. (MATOS, 1969, s/p).

A ideologia do desenvolvimento adquiriu, no decorrer da história da industrialização, um acervo de sentidos bastante variado, flexível e falacioso, dentre esses aspectos a educação ocupou lugar de destaque. Segundo Harbison e Myers

⁶⁶ Optou-se por manter em condição original não somente a gramática do período, como também conservou-se as imprecisões de edição.

(1965), a propaganda em torno do desenvolvimento, impelida pela “Década do Ouro”, buscava conformar-se às características histórico-econômicas de cada país que aspirava pelo desenvolvimento industrial. De acordo com esse cenário, para Hobsbawn (1995), não raramente, muitas pessoas passaram a acreditar que a economia iria avançar aos saltos e continuamente. A falta de reserva, que envolvia essas considerações, fundamentou-se em “profecias” estatísticas limitadas ao avanço de países (considerados) altamente desenvolvidos economicamente. A proposital negligência alcançou, também, o campo educacional através da Teoria do Capital Humano (TCH).

Assim, eclodiam as prédicas em prol de uma “nova educação” subjugada aos projetos educacionais de âmbito nacional. A Teoria do Capital Humano consistiu em uma “particularidade das teorias de desenvolvimento e das teses neocapitalistas, uma especificidade das apologias do capitalismo em sua etapa monopolista, onde o oligopólio representa a forma mais evidente das novas formas de sociabilidade”, ou seja, o “capital.” (FRIGOTTO, 1984, p.120).

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda sua ‘ineficiência’ e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o ‘capital humano’. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção. (FRIGOTTO, p. 121, 1984).

A teoria assumiu características de modernização, principalmente no Brasil, sendo considerada “fator preponderante para a diminuição das disparidades regionais.” (FRIGOTTO, 1984, p. 128). Não necessariamente nas entrelinhas, anteviam-se com alguma clareza as bases em que se articulava o novo modelo educacional. Impulsionadas pelo cenário econômico, as políticas de ensino passaram, nesse período, por transformações que reverberaram em todo o País. Com vistas à modernização da educação, ensejava-se uma profunda reforma educacional, considerando que “Modernizar o ensino” remetia necessariamente à remoção das “barreiras estruturais” que impediam a “renovação pedagógica” (JORNAL..., 1969 s/p).

[...] se os antigos conceitos aprofundaram suas raízes em nossas escolas, uma reformulação satisfatória não será feita de imediato. É preciso fortalecer bem as bases do novo sistema para que este seja valorizado pela sua solidez. Uma vez aceita e compreendida esta necessidade de mudar o rumo da escola para torná-la mais atuante, mas dinâmica e mais eficiente estará aberto o caminho para a verdadeira reforma, baseada na prática e não em teorias. (MATOS, 1969, s/p).

Segundo Saviani (2004), o cenário político-econômico, aliciado pelo capital internacional, transformou a política educacional em um verdadeiro laboratório de experimentação educativa. Todo esse movimento em prol da renovação pedagógica anunciava a instituição da controversa Lei n. 5.692/71. A mencionada lei encaminhava-se no sentido de completar o “ciclo” de “reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. [...] tal ruptura política constituirá uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 1987, p.122). De acordo com esse contexto, é possível elencar dois momentos em que o regime militar atuou de modo incisivo sobre o sistema educacional brasileiro.

O primeiro momento esteve relacionado à recuperação econômica, que se achava de mãos dadas com a contenção e a repressão, sendo que, ao lado dessas questões, somou-se a intensificação da crise do sistema educacional originada pelo aumento da demanda social por educação (ROMANELLI, 1996). O segundo momento foi iniciado através de:

[...] medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil. (ROMANELLI, 1996. p. 196).

Os acordos firmados entre MEC-USAID fizeram parte de um projeto de “reorientação geral do ensino” no Brasil (SAVIANI, 2004). Segundo o autor, tanto as reformas educativas instauradas pelo Mobral, pela Lei da “Reforma Universitária, ou pela lei referente ao ensino de 1º e 2º grau”, estiveram em consonância com a

“concepção pedagógica” formulada pelo Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) (SAVIANI, 2008, p. 287). O IPES foi fundado em 1961 por empresários de São Paulo e Rio de Janeiro que mantinham estreita relação com a Escola Superior de Guerra (ESG¹) e com um grupo de empresários que representavam as multinacionais (SAVIANI, 2008). A afinidade financeira entre os empresários americanos e os empresários vinculados ao IPES, no que tange à execução e planejamento orçamental da educação, afinou a correspondência com os Estados Unidos, consubstanciando-se em uma série de acordos que visaram financiar a educação brasileira, tendo por mediador a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (SAVIANI, 2008).

Durante o período de 1964 a 1968 foram firmados 12 acordos entre o “Ministério da Educação e Cultura e a agência Norte-americana *Agency for International Development* (USAID).” (HILSDORF, 2005, p. 124). Esses convênios, estabelecidos pelo MEC, alienaram a reelaboração do sistema educacional nacional aos peritos ofertados pela AID. A tentativa dos “Acordos MEC-USAID era localizar o “problema educacional” brasileiro na totalidade da ideologia capitalista de dominação (ROMANELLI, 1996). Através desses acordos o MEC-USAID e o Ministério da Educação estabeleceram procedimentos de “cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro.” (SAVIANI, 2004, p. 41).

A partir de “estudos e medidas” esboçou-se a política educacional que veio a desenhar a reforma geral do ensino, concretizada pela Lei n.º 5.540 de 1968, que definiu as normas para a estruturação e “funcionamento do ensino superior” e pela reforma do ensino de 2º grau estabelecida em 11 de agosto de 1971 através da Lei 5.692/71 (HILSDORF, 2005).

A Lei nº 5.692/71 fez parte da ideologia desenvolvimentista importada dos Estados Unidos denominada a Teoria do Capital Humano. Neste sentido, os discursos pautados em critérios econômicos assumiram maior concretude no Brasil com a promulgação da referida lei (HILSDORF, 2005). Após sua adoção na década de 1970, a Reforma do ensino ganhou corpo e forma nas políticas educacionais e nos projetos pedagógicos que foram desenvolvidos no decorrer do período, como será verificado no terceiro capítulo.

CAPÍTULO III

3. A IMPLANTAÇÃO DA LEI N.º 5.692/71 NO ENSINO DE 2º GRAU NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA/PR

No capítulo anterior destacou-se a influência das relações capitalistas de produção sobre a composição e modernização dos aparelhos educativos no Paraná e em Guarapuava. Enfatizou-se o crescimento urbano e o desenvolvimento econômico do município em sua relação com as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora em coadunar a rotina de trabalho aos estudos. Considerou-se a relação entre educação e trabalho conferindo destaque aos discursos e propostas educacionais que, pautados na teoria do capital humano, intentavam afinar essa relação dissimulando-a. Intentou-se através dos periódicos apreender a influência e projeção dessas perspectivas educacionais sobre a sociedade guarapuavana.

Nesse capítulo tem-se por objetivo, a partir de entrevistas realizadas com pedagogos, professores, planejadores, estudantes e políticos e pela mediação e análise dos periódicos que circulavam na década de 1960 a 1980 em Guarapuava, balizar o processo de Implantação da Lei n.º 5.692/71 nesse município na década de 1970. Ao conferir voz aos entrevistados e projeção aos periódicos, intenta-se compor e discutir o processo de implantação dos cursos profissionalizantes de 2º grau no Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins.

Para a utilização das entrevistas optou-se pela não identificação dos entrevistados, que foram referenciados de modo informal.

- Entrevistada 1 - Formada em Pedagogia, participou ativamente do processo de implantação da Reforma do Ensino no Colégio Francisco Carneiro Martins.
- Entrevistado 2 - Estudante e trabalhador. Sua entrevista permite compreender a perspectiva daqueles que intentaram conciliar trabalho e educação na década de 1970.

- Entrevistada 3 - Aluna do Colégio Francisco Carneiro Martins matriculada no Curso de Redator Auxiliar em 1980. Formada em Matemática, atualmente é diretora em Escola Pública.
- Entrevistada 4 - Professora leiga da zona rural de Guarapuava no ano de 1970.
- Entrevistada 5 - Formada em Pedagogia e professora acadêmica na área de Sociologia, atuou na formação dos professores para a implantação da Reforma do Ensino.
- Entrevistado 6 - Professor da área de exatas. Ainda enquanto acadêmico, foi o responsável pelo planejamento, articulação e implantação durante os primeiros anos da Reforma do Ensino, no Colégio Francisco Carneiro Martins.
- Entrevistado 7 - Formado em Bioquímica, foi professor do Colégio Francisco Carneiro Martins durante a implantação da Reforma do Ensino em Guarapuava.
- Entrevistado 8 - Formado em Odontologia, trabalhou como professor no Colégio Carneiro Martins, antigo Manuel Ribas, na década de 1970. Desenvolve um importante trabalho relacionado à conservação e divulgação da história do município de Guarapuava.
- Entrevistado 9 - Formado em Filosofia e especialista em Psicologia atuou como professor de Educação Moral e Cívica e OSPB no Colégio Francisco Carneiro Martins na década de 1970. Foi também professor acadêmico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG) atual Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Contribuiu com o trabalho do entrevistado 6 no que tange à implantação da Lei n.º 5.692/71 em Guarapuava.
- Entrevistado 10 - Político, que exerceu forte influência em Guarapuava e no Paraná. Um dos fundadores da Associação Comercial e Industrial de Guarapuava (ACIG) e da Associação dos Municípios do Paraná (AMP).
- Entrevistado 11 - Aluno do Colégio Francisco Carneiro Martins matriculado no Curso de Ensino Técnico em Contabilidade. Formou-se em Matemática sendo, atualmente, professora acadêmica.
- Entrevistado 12 - Coordenador e professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) na década de 1980, professor do Colégio

Carneiro Martins na segunda metade da década de 1970, bem como, de outras escolas públicas e particulares.

3.1 A IDEOLOGIA DO MILAGRE BRASILEIRO E A PROMULGAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO

A ideologia do “milagre econômico” popularizada pelo governo de Emílio Garrastazu Médici (1969 - 1974), e que conservou consonância com os “milagres econômicos” experimentados no pós-guerra por países como Itália, Alemanha, Japão e França (MÉSZÁROS, 2004), atribuiu relevante papel à educação e à sustentação dessa ideologia. A confiança depositada na economia mundial suscitou o desenvolvimento de uma série de categorias que exprimiram conceituações tendenciosas e “prescritivas” sobre os “desenvolvimentos em andamento como declarações inquestionavelmente ‘*descritivas*’. Assim, uma multiplicidade de *desejos* foi apresentada como já realizada ou em via de realização” (MÉSZÁROS, 2004, p. 123, grifos do autor). Seguindo esse roteiro, o governo brasileiro tentou articular a ideologia do milagre brasileiro aos vários ramos que compunham a política nacional, dentre eles a política educacional.

Esse enunciado atingiu a sociedade guarapuavana através dos meios de comunicação, principalmente através da circulação dos periódicos. O mencionado estratagema foi destacado pelo Jornal Folha do Oeste em 1973, que conferiu destaque ao discurso do Presidente Emílio Garrastazu:

Ao dirigir-me ao povo brasileiro, mais uma vez, no limiar de novo ano, maior é ainda, desta feita, a minha confiança no futuro do País, porquanto maior se torna, a cada passo, a crença que deposito na capacidade de nossa gente para se incorporar aos grandes investimentos do governo em prol do interesse nacional. O merecimento pelos “êxitos colhidos, assim no setor público, como no setor privado, ao longo do ano que hoje termina, não toca exclusivamente, ao descortínio e à proficiência dos governantes, mas pertence, também, a quantos, por qualquer forma, concorreram com a sua parcela de trabalho para o incremento do bem coletivo. (MILAGRE..., 1973, p. 1).

Segundo Médici “O milagre brasileiro tem nome, esse nome é trabalho.” (MILAGRE...1973, p. 1) Para Médici, o bem coletivo seria alcançado pelo trabalho que se transfiguraria, “inevitavelmente”, em progresso econômico. Esse discurso faz recordar Gramsci (1978, p. 43) em sua afirmativa de que “o progresso foi uma ideologia democrática, bem como é também indubitável que tenha servido politicamente na formação dos modernos estados constitucionais.” De acordo com essa assertiva, a “dádiva” proveniente do progresso que tratava Médici não deveria ocorrer sem sacrifício. Em matéria do Jornal Esquema Oeste destacou-se que a expressão “milagre brasileiro”, isoladamente, em nada explicava o vigoroso desenvolvimento do País, pois, embora a “expressão se revista de agradável sonoridade, é logicamente falsa. [Pois] Em economia não há milagre. *O Trabalho é a única e permanente fonte de riqueza.*” (MILAGRE⁶⁷..., 1972, p. 1, grifo nosso).

Essa foi a tônica que compôs a ideologia governamental da década de 1970. O espraçamento da “crença” de que a ascensão econômica e social seria conquistada pelo trabalho fazia crer que o “desenvolvimento econômico do Brasil representa [representava] a vitória do trabalho de todo um povo, que decidiu chamar a si as rédeas de seu destino.” (MILAGRE..., 1972, p. 1). De acordo com esse cenário, a confiança depositada no desenvolvimento econômico brasileiro conduzia à convicção de que a educação também poderia ser incluída “dentro dessa categorização otimista.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 123). Não obstante, segundo Kuenzer (1992), para a composição desse cenário:

[...] fazia-se necessária uma reestruturação que dotasse o ensino, em todos os níveis, de maior racionalidade, constituindo-se em fator de desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. Para tanto, surge a Lei n.º 5.692/71. (KUENZER, 1992, p. 15).

Promulgada em meio ao otimismo econômico que marcou a década de 1970, a Reforma Educacional, Lei n.º 5.692/71, seguiu a mesma linha ideológica que permeou o governo militar. Marcadamente dissimulada, assumia o discurso nacional de que ascensão social se daria pela mediação do aparelho educativo, através da elaboração de um projeto educacional concatenado e minimamente suficiente à

⁶⁷ Observação: apesar das matérias iniciarem com mesma palavra no título, são matérias distintas (consultar referências).

conservação da referida ideologia (SAVIANI, 2007). Todavia, se a ascensão social dependia unicamente do esforço de cada trabalhador, lia-se, nas entrelinhas, que seu fracasso seria, também, de sua responsabilidade. Está aqui um dos princípios que moderou a política econômica brasileira da década de 1970.

O discurso político educacional, pautado no capital, ao tratar da relação entre trabalho e educação, atingia um duplo objetivo em sua luta ideológica. Se por um lado desviava a atenção para uma perspectiva ampla e otimista da realidade econômica e social, por outro (quanto ao fracasso profissional), restringia seu olhar a uma perspectiva mínima que, por si só, eliminaria o questionamento da totalidade que cercaria a ruína pessoal do aluno/trabalhador (FRIGOTTO, 1984). Foi nesse sentido, que a idiossincrasia liberalista que marcou a Lei n.º 4.024/61 cedeu lugar ao pendor tecnicista nas Leis n.º 5.540/68 e 5.692/71 (SAVIANI, 1976). Desse modo, se no liberalismo o acento recaía sobre a qualidade e não sobre a quantidade:

[...] nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia versus adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. (SAVIANI, 1976, p. 188).

À medida que os “princípios da Lei 4.024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios 5.540 e 5.962 inegavelmente fazem [faziam] a balança pender para o segundo.” (SAVIANI, 1976, p. 188). Esse declínio acompanhou todo o processo de elaboração da lei, fator que atestou desde o início seu caráter precário e dissimulado.

3.1.1 Implantação da Lei n.º 5.692/71 e a estratégia do autoritarismo triunfante

A composição da Lei n.º 5.692/71 ocorreu através do Decreto 66.660 elaborado pelo grupo de trabalho que assumiu por designação do então Presidente da República Emílio Garrastazu Médice a incumbência de apresentar dentro de 60 dias (com data inicial de maio de 1970) um substitutivo da Lei n.º 4.024/61 (SAVIANI, 1999). O Relatório do Grupo de Trabalho (GT) da Reforma e o anteprojeto de lei foram encaminhados ao ministro da educação no dia 14 de 1970,

cumprindo “sistematicamente” o prazo ordenado no decreto de sua constituição. Sendo assinado pelo Presidente do GT Pe. José de Vasconcelos, pelo relator Valnir Chagas, por Eurides Brito da Silva, Aderbal Jurema, Geraldo Bastos da Silva, Clélia de Freitas, Nise Pires, Magda Soares e Gildásio Amado (KAWASHITA, 1987).

Entretanto, deve-se recordar que antes da Lei n.º 5.692/71 ser implantada em todo o Brasil, houve a intenção de introduzir alguns de seus fundamentos e diretrizes através do Plano Estadual de Educação (1967-1970). Dentre eles cita-se a “democratização do ensino”, a redução dos efeitos provenientes da distinção econômica, a perspectiva de educação como “instrumento” para o “desenvolvimento econômico” e de “igualdade para todos.” Pautando-se nas condições econômicas do referido Estado, considerado à época o “mais abastado da União”, São Paulo tornou-se um “balão de ensaio” para a implantação da Lei n.º 5.692/71 (KAWASHITA, 1987, p. 61). O mencionado “ensaio” já continha, em verdade, a aparência (estrutural e pedagógica) do que viria a ser a Lei n.º 5.692/71, considerando o remodelamento introduzido nas “unidades escolares experimentais”, principiados, ainda, em 1960 em São Paulo. Condição antagônica à experimentada por professores e alunos no restante do Brasil durante a implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. (KAWASHITA, 1987). Entretanto, apesar das favoráveis condições econômicas e estruturais apresentadas pelo Estado de São Paulo, o ensaio de implantação da reforma desvelou, desde seu início, as contradições que se tornaram cada vez mais agudas com o passar dos anos. Regina Weinsfeld Reiss, ao avaliar o Plano de Implantação e Planejamento Prévio expressou deste modo sua consideração sobre a reforma do Ensino: “O que vemos é uma estrutura atropelada tanto pelas condições criadas pela expansão desordenada da rede estadual de ensino, quanto por problema do pessoal a ela pertencente.” (REISS 1982⁶⁸ *apud* KAWASHITA, 1987, p. 61). Como um dos pontos que contribui para o fracasso da reforma em São Paulo destaca-se que:

[...] 70% dos professores das escolas de 2º grau eram constituídos de professores contratados a título precário⁶⁹, confirmando a carência e a inexistência de uma política de recursos humanos, já denunciadas no Plano

⁶⁸ REISS, Regina Weinfeld. Algumas considerações sobre a política educacional de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo. **Caderno Fundap**, Ano 2, n. 5, dez. de 1982.

⁶⁹ As precárias condições de contratação dos professores que trabalharam com a Reforma do Ensino em São Paulo, referidas por Reiss, ecoaram igualmente sobre a implantação da reforma em Guarapuava, como será destacado subsequentemente.

Estadual de Educação do Período anterior. Apesar da previsão “objetiva” dos professores, especialistas e monitores a serem treinados, a falta de uma política de recursos humanos não assegurou a estabilidade e a permanência do pessoal, na rede estadual. (KAWASHITA, 1987, p. 64).

De acordo com esses dados, segundo a entrevistada **5**, o balão de ensaio realizado em São Paulo já denunciava o caráter ideológico da Reforma do Ensino, pois a “lei é clara, né, [...] que tenha determinadas situações para que ela possa ser executada”. Destaca-se que São Paulo, do ponto de vista estrutural e pedagógico, apresentava significativo avanço se posto em relação aos outros estados do País. Depreende-se, então, que se a conjuntura econômica do Estado, considerada elevada, não cumpriu com os requisitos mínimos para a “prosperidade” do mencionado projeto, parece notório que a Reforma do Ensino intentava cumprir objetivos dissimulados e, por outro lado, claramente complexos. Nesse sentido pode aferir que sob a condução da classe burguesa, as “ideias” pedagógicas provenientes da Reforma do Ensino tentaram de várias formas ocultar as contradições que a permeavam e que perfaziam a sociedade através da divulgação de um “ideário pseudototalizante.” (CURY, 1986).

Consecutivamente, em 1971, no dia 20 de março, foi endereçada ao Presidente Médici, a Exposição de Motivos do “ministro Jarbas Passarinho, apresentando o anteprojeto de lei que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dava outras providências.” (NISKIER, 1989, p. 417). Da Comissão Mista faziam parte onze deputados e onze senadores. Desses, assumiu a presidência o senador Wilson Gonçalves, a vice-presidência o deputado Brígido Tinoco e a relatoria o deputado Aderbal Jurema (NISKIER, 1989). O texto da lei, elaborado por “especialistas de gabinete”, não obteve em momento algum, a participação daqueles que participavam ativamente do processo educativo, ou seja, professores e alunos e da sociedade em geral. Os inúmeros problemas evidenciados após a implantação da reforma denunciaram enfaticamente essa negligência (SIMPLÍCIO, 1988). Segundo Saviani:

[...] no processo de tramitação do projeto da Lei n.º 5.692 no Congresso Nacional não apenas não se detectou manifestação alguma por parte da sociedade civil como sequer foi possível constatar os ‘pálidos protestos da oposição’ ocorridos por ocasião da discussão e aprovação da Lei n.º 5.540/68. É que a oposição estava desbaratada e silenciada, restando escassos elementos que cumpriam o papel de legitimar o regime, que assim

podia manter sob disfarce formal seu caráter ditatorial insistindo em se proclamar democrático ainda que a preservação da democracia só tenha sido possível pela sua conversão em 'democracia excludente'. (SAVIANI, 1976, p. 54).

Conforme Saviani (1987, p.131), os fundamentos que conduziram à “elaboração da Lei n.º 5.692 estiveram em perfeita sintonia com a estratégia do autoritarismo triunfante, contribuindo assim para o objetivo governamental de consolidação da democracia excludente.” Entretanto, aos mais desatentos a Lei n.º 5.692/71 aparentava agir em consonância com as solicitações da classe trabalhadora, pois dissimulava a proposta de uma escola qualitativamente nivelada, unitária e acessível a todos (KAWASHITA, 1987). De acordo com esse quadro, dentre os pontos basilares da Reforma do Ensino destacava-se o princípio de Integração. Por meio desse princípio objetivava-se unificar o antigo ensino médio e primário, “eliminando-se a diferença entre ramos tais como o secundário, agrícola, industrial, comercial e normal, articulando-se as diferentes ações curriculares no interior de cada série” e no decorrer das séries desde o “início do primeiro até o final do segundo grau.” (SAVIANI, 1987, p. 113). Acompanhando os comentários de Saviani (1986, p. 105), dessa organização faziam parte a Integração Vertical e a Integração Horizontal:

a) Integração Vertical

Por esse princípio, as séries e graus bem como as atividades, áreas de estudo e disciplinas se articulam diacronicamente sem solução de continuidade.

b) Integração Horizontal:

Segundo essa característica, desaparece a divisão do ensino em ramos (secundário, técnico, normal) unificando-se o conteúdo da aprendizagem (matérias) em termo de atividades, áreas de estudo e disciplinas em sentido sincrônico.

Dentre outros princípios basilares da Lei n.º 5.692/71 destacam-se também os princípios de Continuidade-Terminalidade, Racionalização-Concentração e Flexibilidade:

c) Continuidade (ensino geral) – Terminalidade (Ensino Especial):

A combinação do binômio continuidade-terminalidade visa propiciar um duplo estímulo que pode coexistir num mesmo aluno ou se bifurcar de um aluno para o outro: prosseguimento nos estudos e a habilitação profissional.

d) Racionalização-concentração:

Tal princípio implica a economia de recursos (materiais e humanos), concentração de esforços e não duplicação de meios para fins idênticos.

e) Flexibilidade:

Manifesta-se nos seguintes aspectos, de modo especial:

- 1) variedade de currículos;
- 2) utilização de métodos apropriados a cada nível de ensino;
- 3) aproveitamento dos estudos realizados;
- 4) combinação binômica continuidade-terminalidade, de acordo com:
 - idade dos alunos;
 - interesse dos alunos;
 - aptidões dos alunos;
 - capacidade do estabelecimento de ensino;
 - condições de cada sistema de ensino;
 - nível sócio-econômico da região. (SAVIANI, 1986, p. 106 -107)

Como é possível perceber, a flexibilidade foi o princípio mais significativo e mais complexo da Lei n.º 5.692/71, influenciando também os outros princípios, fator que culminou em incoerências, pois o destaque inferido à racionalização culminou por invalidar a mencionada “flexibilidade e vice-versa.” (SAVIANI, 1986). Acrescenta-se também que a flexibilidade podia converter-se em uma “faca de dois gumes”, pois a própria flexibilidade poderia negá-la, vindo a cair na “rigidez ou no espontaneísmo.” (SAVIANI, 1987, p. 106). Segundo o autor:

[...] pela flexibilidade as autoridades governamentais evitavam se sujeitar as definições legais mais precisas que necessariamente imporiam limites à sua ação, ficando livres para *impor* à nação os programas educacionais de interesse dos donos do poder. E com a vantagem de facilitar a busca de adesão e apoio daqueles mesmos sobre os quais eram impostos os referidos programas. (SAVIANI, 1987, p. 131, grifo nosso).

Dando prosseguimento à exposição, destaca-se o sexto princípio, que dizia respeito à valorização do professorado:

- a) estudos para a formação, aperfeiçoamento, treinamento e retreinamento de professores e especialistas;
- b) profissionalização do professor pelo Estatuto do Magistério;
- c) critérios para a fixação dos padrões de vencimentos à base de capacitação do professor, e não pelo nível de ensino que esteja ministrando;
- d) tratamento especial para os professores não titulados;
- e) aproveitamento de graduados do ensino superior como professores das disciplinas de formação profissional;

- f) capacitação do magistério para as suas responsabilidades polivalentes na escola;
- g) co-responsabilidade dos professores na ministração do ensino e verificação da eficiência de aprendizagem dos alunos.(SAVIANI, 1986, p. 106).

Por fim, destaca-se o Ensino Supletivo como sétimo item, e que obteve uma abordagem especial, ocupando sua composição todo o capítulo IV da Lei n.º 5.692/71. Nesse capítulo suas funções de suplência e de suprimento foram definidas, sendo consagrada a probabilidade de associação ao ensino regular (SAVIANI, 1986, p. 107).

A Reforma do Ensino modificou consideravelmente a estrutura do ensino então vigente. Na organização anterior à Lei n.º 5.692/7, o curso primário durava quatro anos sendo acompanhado de um ensino médio fracionado, sendo o curso ginasial composto por quatro anos e o curso colegial constituído de três anos. Com a reforma do ensino o 1º grau passou a ter a duração de oito anos e o ensino de 2º grau, por sua vez, três anos. A partir da Reforma do Ensino, o 2º grau tornou-se “unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais.” (SAVIANI, 1990, p. 31). Todavia, destaca-se que os resultados efetivos dessas alterações tiveram um papel fundamental para o capital. Dentre esses aspectos, ressaltam-se as consequências desse modelo de ensino para os alunos que concluíam os cursos profissionalizantes de 2º grau e que tinha a ver com o caráter de terminalidade desse grau de ensino:

[...] a educação para o trabalho e suas formas históricas de oferta, pelo Estado, no período de vigência da Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus, estabelecida em 1971 (Lei 5692/71), ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio teve uma nova função social, a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores. A lei pretendia que o Segundo Grau tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito do Ensino de Segundo Grau. No entanto, mantinha-se como objetivo do Ensino de Segundo Grau a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior. (SILVA, 2006, p. 2).

Segundo Kuenzer (1992), a legislação do Ensino de 2º grau, pautada no arquétipo funcional do ensino industrial, buscou, ao integrar o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico (formando, assim, um sistema único),

suprimir a dualidade estrutural presente no ensino brasileiro. O objetivo da reforma era, sem distinção de classe, habilitar e qualificar o aluno para o trabalho. Com isso, o ensino médio, que até então preparava os alunos para o ingresso no ensino superior, assumia o caráter de terminalidade. O caráter terminal da Lei n.º 5.692/71, que tinha por objetivo harmonizar as contradições capitalistas, ao tentar preservar a frustração do candidato não admitido no ensino superior, culminou por alargar ainda mais a distância entre uma classe e a outra. O alegado retrocesso da reforma esteve concatenado a inúmeros fatores, como a acentuada racionalização e burocratização das escolas, desqualificação intensificada pela celeridade implantação da Lei n.º 5.692/71.

Seguindo o mesmo itinerário que seguiu a Reforma do Ensino em São Paulo, a cidade de Guarapuava inseriu-se no cenário que marcou a Reforma do Ensino como um dos municípios-piloto escolhidos no Paraná para a Implantação da Lei n.º 5.692/71.

3.2 GUARAPUAVA: MUNICÍPIO-PILOTO PARA A REFORMA DO ENSINO

No ano de 1973, a partir da resolução nº 795/72 foram eleitos nove municípios no Estado do Paraná para a Implantação da Reforma do Ensino. Dentre eles figurava o município de Guarapuava. Com verbas disponibilizadas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), fizeram parte desse projeto também os municípios-piloto de Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, Jacarezinho, Maringá, Campo Mourão, Paranaguá e União da Vitória (VALÉRIO, 2007, p. 54). A metodologia utilizada para a implantação da Lei n.º 5.692/71 no Estado do Paraná foi composta por três etapas que deveriam alcançar, gradativamente, 154 municípios como previa a lei nestes termos:

1º – Expansão Geográfica, que começou com a implementação nas escolas-pilotos; 2º – Progressiva de seriação, ou seja, as séries eram adaptadas ano a ano, progressivamente nas escolas. Essa progressiva de seriação foi dividida em quatro etapas. A cada ano havia um número determinado de regiões para atingir 3º – Expansão do 'leque das opções profissionalizantes' e da intercomplementaridade, à medida que a escola

fosse se adaptando com o curso profissionalizante e que houvesse a necessidade de novos cursos. (VALÉRIO, 2007, p. 54).

A implantação da reforma foi assim dividida:

1974 – Etapa de Expansão I – em 11 municípios-sedes de microrregiões Homogêneas; 1975 – Etapa de Expansão II – em 11 municípios-sedes de microrregiões homogêneas; 1976 – Etapa de Expansão III – em 20 municípios com população superior a 10.000 habitantes; 1977 – Etapa de Expansão IV – em 37 municípios com população superior a 8.000 habitantes. (VALÉRIO, 2007, p. 54).

Segundo o Art. 72, no que tange às disposições transitórias, a implantação da Lei n.º 5692/71 deveria progredir paulatinamente, respeitando às particularidades e possibilidades econômicas de cada região. Consoante a esses critérios, considerando sua relevante expressão econômica, o município de Guarapuava foi inserido, através da resolução nº 795/72, no elenco dos municípios-piloto que deviam implantar a Lei n.º 5.692/71 (JORGENSEN, 1976). A escolha dos municípios-piloto, pautada em sua expressividade econômica, ou seja, nas condições materiais e físicas para a execução da mencionada reforma, tinha por objetivo esvaziar as críticas desferidas à implantação da Lei n.º 5.692/71 (MUNIA, 1982). A esse fator, somava-se a declaração de que a implantação deveria acontecer de forma “gradual”, o que dava a entender, segundo Munia (1982), ser a lei concebida e projetada para o futuro, conforme o artigo 72:

A implantação do regime instituído na presente lei far-se-á, progressivamente segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deve ter execução imediata. Parágrafo único – O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação referidos neste artigo deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o primeiro, em 120 o segundo a partir da vigência da Lei (VASCONCELLOS⁷⁰, 1972, *apud* MUNIA, 1982, p.42).

Cabe ressaltar que a implantação da Reforma do Ensino, moderada a escolha dos municípios-piloto por sua “expressividade” econômica, intensificada pelo

⁷⁰ VASCONCELLOS, J. **Legislação fundamental**: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Lisa, 1972.

caráter subitâneo que assumiu a mencionada implantação e aliada à gradualidade em que esse processo deveria ocorrer, intentava pela união “profícua” desses fatores, dissimular outro objetivo da Reforma de Ensino que, em verdade, buscava também aplacar os clamores daqueles que reivindicavam por uma educação que oportunizasse maior equidade entre as classes, portanto, a reforma intentava inserir a classe trabalhadora ao arquétipo desenvolvimentista pautado na ideologia do milagre brasileiro. Nesse sentido, a análise da reforma do ensino em Guarapuava, por estar atrelada aos diversos fatores que perfaziam a ideologia do governo militar, desvelará as inúmeras contradições que permeavam (permeiam) o histórico movimento do capital, levando em consideração que a escola, enquanto fração do modo de produção capitalista, como instituição mediadora do capital, apresenta uma gestão contraditória, devido ao caráter contraditório do capital. (FRIGOTTO, 1984). Por estar permeada pelas relações capitalistas de produção a educação, “enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista”, pois o saber “enquanto intenção pode vir a ser apropriado (tornar próprio) pelas classes subalternas” (CURY, 1886, p. 71). Para tanto, o capital cria pedagogias dissimuladoras do saber concreto para que, conservado o estranhamento entre o homem e a educação, fator que acaba por acentuar as contradições que eclodem, por sua vez, do capital, seja intensificada a contradição e estranhamento entre capital e trabalho. A partir elaboração implantação da Lei 5.692/71 a relação de estranhamento entre o trabalho, homem e educação assumiu nuances distintos.

Durante os primeiros anos de implantação da Reforma do Ensino em Guarapuava elegeu-se para o estabelecimento dos cursos profissionalizantes de 2º grau o Colégio Estadual Manoel Ribas, que apresenta um extenso perfil histórico.

Segundo o Jornal Esquema Oeste (1976), a partir da doação de um terreno, em 1942, realizada por Mario P. Camargo, foram erigidas doze salas de aula, que se tornaram pertencentes ao grupo escolar Visconde de Guarapuava. A partir do Decreto Lei n.º 309, de 1945, o Ginásio Estadual de Guarapuava foi denominado Ginásio Estadual Manoel Ribas. Reconhecido pela portaria n.º 567 do Ministério da Educação e Cultura iniciou suas atividades em 5 de outubro de 1946, utilizando-se de quatro salas do Grupo Escolar Visconde de Guarapuava (HISTÓRICO...1979, p. 5).

Posteriormente, foi construído, no Governo de Moisés Lupion (1947-1951), um prédio para o Grupo Escolar Visconde de Guarapuava. Dentro deste contexto, o Colégio Estadual Manoel Ribas passaria por consecutivas reorganizações que objetivavam torná-lo um colégio modelo para o ensino de 2º grau, sendo considerado na época um dos pioneiros “entre os estabelecimentos de Ensino Secundário [...] no Oeste do Paraná.” (HISTÓRICO..., 1979, p. 5).

Ainda em 1963, o nome do colégio foi alterado, pelo Decreto n.º 1091, sendo ratificado pelo Governador Ney Braga, para “Colégio Estadual Miguel Bohomeletz”, em reverência aos trabalhos prestados pelo médico à comunidade de Guarapuava, ocorrendo, no mesmo ano o início do curso científico noturno. Em 1975 o governador Jayme Canet Júnior autorizou o funcionamento do Complexo Escolar Guarapuava – Ensino de 1º e de 2º Graus. A centralização e união de cursos profissionalizantes anteriormente localizados em outros colégios, formando um único complexo escolar⁷¹, culminaram em alterações significativas tanto para o Colégio Manoel Ribas como para a comunidade escolar do município. Através do Decreto n.º 1358, em seu artigo 2º, ficou determinado que:

[...] o curso científico do Colégio Estadual Manoel Ribas, a Escola Normal Colegial Estadual Professor Amarílio e o Colégio Comercial Estadual de Guarapuava passaram a constituir um único estabelecimento sob a denominação de “Colégio Carneiro Martins” – Ensino de 2º Grau, o qual conta com uma matrícula de 1.500 alunos, para o corpo docente de 73 professores. (HISTÓRICO..., 1975, p. 5).

Devido a essas alterações, o Colégio Estadual Manoel Ribas assumiu em 1975 a denominação que conserva até a atualidade “Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins”, através do decreto n.º 5.462 e em homenagem ao primeiro diretor e professore de francês do ginásio (HISTÓRICO..., 1979, p. 5). Todas essas transformações aparentavam aproximar de algum modo o texto da Lei n.º 5.692/71 do cotidiano de professores, alunos e pais, pois os cursos profissionalizantes ficaram centralizados em um único estabelecimento.

⁷¹ Segundo o Jornal Esquema Oeste de 1974 a Secretaria de Educação e Cultura em reunião com coordenadores e supervisores, (realizada em Cascavel) definiu, após avaliação, pautada em “dados estatísticos levantados pela 25ª Inspeção Regional de Ensino”, que o município de Guarapuava devia seguir o mesmo encaminhamento dos municípios pilotos e “reorganizar a rede escolar mantida pelo Estado, para atender em unidades completas, oito séries do ensino de 1º grau e diversidade de habilitações no ensino de 2º grau.” (ENSINO..., 1974, 15 p. 1).

Portanto, a reformulação do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins esteve diretamente atrelada à Reforma de Ensino de 2º grau, especificamente, a partir da elaboração dos complexos escolares⁷², instituídos em 1975. Todavia, essas alterações, não foram suficientes para atenuar as contradições entre a aplicação da reforma e as condições físicas e pedagógicas do mencionado colégio que emanam, na verdade, das relações econômicas e sociais originadas fora dos “muros da escola” (FRIGOTTO, 1984). Na verdade, a integração entre os colégios culminava por gerar um efeito contrário ao proposto, pois reforçava a “crença” de que o governo não investia satisfatoriamente, ou “maciçamente”, em educação, como proclamado com frequência no fim da década de 1960 e início de 1970 nos periódicos guarapuavanos.

Para efeito didático, e para evitar equívocos, para se referir ao colégio em que foram organizados os cursos profissionalizantes de 2º grau será utilizada a denominação que assumiu a partir de 1975, ou seja, “Colégio Francisco Carneiro Martins Ensino Médio e Profissional”, forma também usual e corrente utilizada pelos entrevistados que presenciaram a Implantação da Lei n.º 5.692/71 no município.

Entretanto, faz-se necessário analisar inicialmente, como foi conduzida a implantação dos cursos profissionalizantes no mencionado colégio. Devido à ausência de registros que permitam analisar e compreender como se processou a reforma do ensino de 2º grau no Colégio Francisco Carneiro Martins, recorreu-se à contribuição do entrevistado **6**, que assumiu parcela expressiva dessa responsabilidade.

⁷² Para o início desse trabalho foram indicados sete estabelecimentos de ensino que deveriam compor a Unidade Integrada de 1º e 2º Grau: O Colégio Estadual Manuel Ribas⁷², Grupo Escolar Rubem Fleuri da Rocha, Grupo Escolar Tupi Pinheiro, Grupo Escolar do 5º Distrito Rodoviário, Colégio Estadual Comercial de Guarapuava, Escola Normal Professora Marília e Ginásio Noturno de Guarapuava (O ENSINO..., 1974, p. 1).

3.2.1 Implantação da Reforma do Ensino no Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins

De acordo com a LDB de 1971, os problemas que envolviam o financiamento da educação já haviam sido sanados em grande parte pela Reforma Universitária, ou seja, a partir da Lei. ^o 5.537 de 1968 que criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e que promoveu a “racionalização dos recursos a serem empregados no ensino de todos os graus escolares, incluindo a instituição de sub-conta especial para cada grau.” (FONTOURA, 1971, p. 138). Ainda segundo a LDB, foram previstas outras fontes e formas de captação financeira que se encontravam em plena operação, sendo assim, segundo a LDB, não havia “por que voltar a estes aspectos.” (FONTOURA, 1971, p. 138).

Nos jornais de Guarapuava, as questões que envolviam o orçamento destinado à “revolução educacional” seguiam a mesma retórica. Em matéria de 1972 o Jornal Esquema Oeste buscava esclarecer alguns dos pontos “imprescindíveis”, referentes ao novo modelo de ensino. Para tanto, apontava que a partir de 1970:

[...] o Ministério da Educação e Cultura passou a ser o mais bem dotado no orçamento federal. A educação deixou de ter um tratamento de despesa de consumo, como acontecia até então, passando a ser encarada como um investimento prioritário, porque cabe à educação a formação do técnico que construirá uma das maiores potências do ano 2000; o cidadão responsável que manterá a ordem para garantir o progresso e a cultura do seu povo, o homem que, lutando contra suas fraquezas, defenderá o amor sob o patrocínio da paz mundial. Isto por um motivo muito simples: a educação, sustentáculo de um patriotismo equilibrado, estava divorciada da realidade em que o contexto social brasileiro vive. Considerando que algumas regiões brasileiras ainda vivem na idade da pedra lascada em matéria de ensino, temos que convir que, por outro lado, o País vive um desenvolvimento tecnológico que o salienta entre os mais adiantados do mundo. (UM NOVO..., 1972, p. 1).

Permeada pelo tom patriótico, que revestia grande parte dos noticiários relacionados à economia, saúde e educação, a matéria intentava afastar qualquer dúvida quanto às condições orçamentárias para a implantação da referida reforma educacional. Não obstante, quando posta em relação às reais condições do ensino em Guarapuava na década de 1970 a matéria perde sua tônica. O abismo entre o texto da lei e a realidade concreta começava, segundo o entrevistado **6**, pelo próprio

quadro de funcionários do Colégio Francisco Carneiro Martins, que não correspondia minimamente à pretendida reforma:

[...] ocorreu um desafio assim, complicado, porque o colégio não dispunha de pessoas pra trabalhar em função nenhuma que não fosse a de secretário e de vice- diretor e diretor. E também não dispunha de recursos, que o governo não oferecia esse recurso pra que a escola providenciasse projetos ou contratasse serviços e nem o próprio Estado oferecia esse apoio. Havia sim, só informações da lei, do texto da lei. E a portaria ministerial que definiu, isso, mais aquilo, e as legislações que estavam decorrendo disso, né.

Através desse relato destaca-se a distância entre o discurso do governo e seu real compromisso com a Reforma do Ensino e conforme aponta Cunha (2002, p. 50), a “desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito” perfaz um longo caminho, mais acentuado durante o regime militar:

Da constituição de 1967, que o regime autoritário fez o Congresso aprovar, foi retirada a vinculação automática de verbas para o ensino, no plano da União: podia-se gastar 10%, como 15%, como 5%. Assim a participação do MEC no orçamento da União, que oscilou entre 8,5 % e 10,6, no período de 1960 -1965, desabou para a metade desses níveis nos anos 70, chegando a 4,3% em 1975. O descaso do Estado para com a educação, acentuado pela ditadura, fez com que o Brasil se convertesse num dos países que relativamente menos aplicam no setor. (CUNHA, 2002, p. 50).

Esse relato contrasta com os objetivos da reforma que previa a reordenação e racionalização da administração escolar, sendo que, para tanto, fazia-se necessário o emprego de recursos financeiros, pois a implantação da lei requeria uma verdadeira reforma infraestrutural, nos “quadros administrativos” e na formação de professores, reestruturação que devia ocorrer através da “racionalização do uso de recursos humanos, físicos e financeiros.” (VALÉRIO, 2007, p. 47). A mencionada racionalização administrativa pautava-se no tecnicismo, que por sua vez, assentava-se no pressuposto da neutralidade científica que, iluminada pelos princípios da eficiência, racionalidade e produtividade, pleiteava a “reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”, processo similar ao ocorrido com o trabalho fabril (SAVIANI, 2003, p. 40). De acordo com o relato do entrevistado **6**, esse procedimento demonstrava, contrariamente, a inexecutabilidade da reforma desde sua base, fator que distanciava o texto e de sua aplicabilidade “real”, sendo

intensificado também pelo descompromisso do governo no que tangia à formação de técnicos, inspetores e planejadores para implantação da reforma em Guarapuava:

[...] eu comecei a me deparar já com algumas situações, é, que eu percebia, assim, de deficiência, na área de planejamento, sabe. Então o que se pensava, o que se queria, o que se escutava, em termos de planejamento e projeto na área de educação? Sempre ficava a indagação aonde que vamos recorrer, a quem, a onde, ao o que, né? (Entrevistado 6).

Essa indefinição apontada pelo entrevistado era ainda mais acentuada quando se deparava com a insuficiência de docentes para implantação da lei. Segundo esse entrevistado, havia no quadro de funcionários do Colégio Francisco Carneiro Martins poucos professores efetivos: “mas poucos mesmo, não sei se dava cinco professores efetivos.” Os problemas relacionados à falta de professores (habilitados) já figurava nos periódicos guarapuavanos desde 1960, em manchetes que evidenciavam a ausência de professores, como: “Necessitamos de professoras” (NECESSITAMOS..., 1960, p. 7).

Esse cenário educacional em Guarapuava não se modificou na década de 1970, pelo contrário, a situação agravou-se devido às condições salariais (entre outras) no decorrer da década de 1980, como fica evidente na seguinte manchete “Professores de Guarapuava preparam-se para greve geral.” (PROFESSORES..., 1981, p. 4). Outras matérias, por sua vez, denunciavam os mesmos transtornos de duas décadas atrás com manchetes como: “Falta de professores habilitados é o grande problema da educação.” (FALTA..., 1981, p. 1). De acordo com Saviani (1999), as circunstâncias educacionais provenientes da reforma do ensino instauradas pela ditadura militar, rapidamente, tornaram-se o centro das críticas dos educadores que passaram a se organizar em diferentes modalidades de associações, processo principiado por volta da década de 1970 e intensificado no decorrer dos anos 80.

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada através de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidade da maioria, isto é, das camadas não-dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes

ao longo da década de 80 e penetram nos anos 90. (SAVIANI, 1999, p. 33).

Esse adendo permite compreender de forma mais clara que as circunstâncias para a implantação da reforma do ensino em Guarapuava, desde seu início, e no decorrer de seu percurso, faziam parte de um cenário educacional amplamente precarizado. Segundo o entrevistado **6**, na década de 1970, poucos professores tinham formação de nível superior e muitos dos professores do Colégio Francisco Carneiro trabalhavam em regimes “consolidados por tempo de serviço”. De acordo com esse quadro, as condições para a implantação dos cursos profissionalizantes assumiam um caráter dramático, pois acrescida à falta de professores e de formação necessária para a reforma, não havia, também, entre os professores, disponibilidade para um trabalho desta monta:

[...] não existia disposição, pra área de planejamento, e pior não havia disponibilidade pra isso. A pessoa podia até ter em si próprio algum desejo, alguma vontade de colaborar né, neste sentido de participar de algum projeto, por exemplo a [nome]. Mas não havia disponibilidade, a pessoa não poderia deixar de dar aula, ou parte das aulas serem transformadas em horário de trabalho pra planejamento ou permanência. Era doze aulas, era doze aulas. (Entrevistado **6**).

Ao dar-se conta dessa problemática, segundo o entrevistado **6**, a pergunta corrente era, “como que vamos fazê, como que fazemos?” De acordo com Valério⁷³ (2007) o eco desses questionamentos foram comuns em muitas regiões do Paraná:

[...] foi àquela implementação bem desesperada, todas as escolas queriam implantar ao mesmo tempo, não havia capital humano com capacitação para trabalhar no 2º grau nas disciplinas técnicas. Então o que ocorreu no Paraná? Eles iam às faculdades faziam uma varredura nos estudantes de administração para que assumissem como professores. Então a lei filosoficamente era muito bonita, muito correta, mas a aplicabilidade dela deixou muito a desejar. Quando tomamos ciência da implementação, os professores, que eram de nível superior e que já estavam trabalhando na implementação da lei, vinham às faculdades conversar com os estudantes de administração, de economia, de contábeis para levá-los às escolas, até para trabalharem como docentes. Aí que começamos a estudar a lei, correr

⁷³ Valério realizou um trabalho em 2007 que tratou das questões relacionadas à Reforma do Ensino no Paraná “A reforma do 2º grau pela Lei 5692/71 no Paraná: representação do processo.” Os resultados dessa dissertação foram compostos por entrevistas. Para melhor situar o leitor, quando citadas as entrevistas provenientes da dissertação de Valério, será anexado ao número do entrevistado uma letra (a, b, c, d, e) para efeito didático, com a intenção de diferenciá-las das entrevistas por nós realizadas. Em nota de rodapé, os entrevistados serão identificados formalmente.

atrás, verificar, estudar a filosofia da lei, verificar conteúdos, bibliografias, essas coisas todas, porque foi mais ou menos assim, meio que a toque de caixa, surgiu e de repente nós estávamos em sala de aula sem conhecermos muito. (VALÉRIO, 2007, p. 71, entrevistado **7D**⁷⁴).

A situação citada pelo entrevistado **7D** permite compreender que as circunstâncias para a organização da reforma do ensino foram análogas dentre os municípios-piloto escolhidos para sua implantação. Frente aos inúmeros desafios e ao estafante trabalho de organização disciplinar e didática, o entrevistado **6**, no ano de 1973, começou a organizar a estrutura administrativa do Colégio Francisco Carneiro Martins, como já preconizava a Lei n.º 5.692/71 no Art. 2º, parágrafo único, A organização disciplinar, didática e administrativa de cada instituição de ensino deverá ser “regulamentada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas Fixadas pelo Conselho de Educação.” (FONTOURA, 1971, p. 24).

Segundo o entrevistado **6**, em meio ao trabalho que desenvolvia:

Eu tive que fazer uma reforma da estrutura de organização do colégio. É porque daí tinha que ter orientador, supervisor, coordenador, né, gerais. E tinha que ter os de área, também, entende? Daí também colocar um novo processo de ensino, fazer aqueles professor tudo antigo, e você não era nada, eu não era nem formado ainda, faz aquela turma aprende que tinha que trabalha por objetivos, que tinha que faze planejamento, que tinha que faze projeto. Tudo professor já pra se aposenta, [...] meu Deus do céu, como que eu ia faze? Aquele horror. Mas ai alguns foram pegando, alguns eram formados, foram aparecendo mais gente formada, e mais acadêmico também. E daí consegui com a professora estabelece, um núcleo de trabalho né, então, pelo menos um coordenador geral, uma supervisora, é, uma orientadora, depois, ainda foi dividido mais em áreas, né.

A intrincada tarefa de planejar e colocar em prática os cursos profissionalizantes no Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins foi semelhante à situação sofrida por grande parte dos colégios do Paraná. Contudo, a tentativa de

⁷⁴ Na década de 1970, o entrevistado foi “professor regente de uma das disciplinas do Curso de Auxiliar Técnico de Administração. Atualmente, trabalha como coordenador dos cursos técnicos do Colégio Estadual do Paraná.” (VALÉRIO, 2007, p. 62).

implantação da Lei n.º 5.692/71 guardou relação direta com a dedicação de alguns professores:

Eu peguei e disse: olha eu não entendo nada dessa Lei, não sei nem o que ela significa, mas a gente lê, vai, vem e corre atrás, disse pra professora: se a senhora quise professora eu me disponho a assumir esse desafio, eu não sei se eu vou conseguir, eu não vou poder garantir um êxito absoluto, mas que eu vou trabalhar pra que isso aconteça eu vou. E ali fui me afundando e fui vendo a enrascada que eu me meti. (Entrevistado 6).

Este relato que, por um lado, evidencia a abnegação docente, desvela, por outro, o descaso governamental que nem mesmo conferia condições minimamente suficientes para a realização desse trabalho, evidente também pelo fato de o entrevistado, ter assumido o planejamento e aplicação da Reforma do Ensino no Colégio Francisco Carneiro Martins ainda enquanto acadêmico, sendo que a lei previa que os planejadores, especialistas, supervisores, orientadores, enfim, aqueles que assumiram parcela considerável da responsabilidade sobre a implantação da reforma do ensino, deviam, segundo o artigo 33, ter sua formação realizada “em cursos superiores de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”, solução que já constava no anteprojeto da Reforma Universitária consignada no “Parecer n.º 252/69 do Conselho Federal de Educação.” (FONTOURA, 1971, p. 98). A recomendação de formação em curso superior (com duração plena ou curta) destinava-se aos supervisores e diretores que deveriam trabalhar com o ensino de 1º grau, ao passo que a formação em curso de pós-graduação seria voltada aos planejadores da reforma do ensino (FONTOURA, 1971).

Segundo a narrativa do entrevistado, a falta de formação para uma reforma educacional evidentemente complexa fazia parte também da realidade dos setores que deveriam lhes dar suporte. Mesmo as iniciais e frequentes dúvidas que marcam qualquer reestruturação educacional encontravam inúmeros impedimentos para serem sanadas. Na década de 1970, havia no município de Guarapuava somente uma Inspeção de Ensino, sendo o Núcleo Regional de Educação (NRE) localizado na cidade de Cascavel, com isso, de acordo com o entrevistado: “ficou meio na contramão a coisa, porque aqui era uma cidade mais antiga e o núcleo foi feito lá e aqui ficou uma inspeção”. Por sua vez, à distância entre o NRE e Guarapuava

(destacadas as dificuldades de transporte para a época), somava-se a ausência de condições para o assessoramento reclamado pelos educadores para a implantação da Lei n.º 5.692/71 em Guarapuava. Segundo Lima (1984, p. 70), o “despreparo da rede educacional para uma mudança dessa natureza criou obstáculos intransponíveis em virtude das deficiências internas e imprecisões das diretrizes da reforma.” Essa citação é atestada pela narrativa do entrevistado **6**: “você não ia pra Cascavel, [pois] você chegava a Cascavel [e] eles sabiam menos que você, né.” Esse fator fez com que o educador recorresse com mais frequência ao NRE de Curitiba.

De acordo com esse cenário, a celeridade e as novas determinações que marcaram o processo de mudança da Lei n.º 4.024/61 para a Lei, n.º 5.692/71, prejudicaram a apropriação dos planejadores, diretores e professores em sobre as os novos conceitos de educação sustentados pela Reforma do Ensino em todo o Paraná. Segundo Valério (2007, p. 68), o entrevistado **3B**, revela que os “membros da Secretaria da Educação ficaram muitos assustados” com a implantação da reforma, “Nós estávamos saindo de uma 4024, e a lei 5692 trouxe muitas novidades, de repente as pessoas ficaram atordoadas e não se tinha na época tanta facilidade de materiais como se tem hoje”. Segundo o entrevistado **6**, as primeiras dúvidas centravam-se em questões que envolviam a nova matriz curricular, como conteúdo comum e conteúdo diversificado, bem como, na nova divisão do ensino.

A dificuldade dos professores, diretores e planejadores em trabalhar com a mudança da Lei n.º 4.024/61 para a Lei n.º 5.692/71 convergiam para as contradições, aproximações e distanciamentos entre ambas. A continuidade entre as leis 4.024/61 e 5.692/71 centrava-se no enunciado dos objetivos do ensino de 2º grau, ou seja:

No que diz respeito ao objetivo do ensino de 2º grau, comparativamente ao do ensino médio, constata-se que as formulações contidas em ambas as leis coincidem. Assim, o art. 35 da Lei n.º 4.024 estabelece como objetivo do ensino médio a formação do adolescente; o artigo 17 da Lei n.º 5.692, por sua vez, define como objetivo do ensino de 2º grau a formação integral do adolescente (SAVIANI, 1987, p. 124).

Ainda segundo o Autor:

Ora, cumpre lembrar que o adjetivo ‘integral’ não constava do anteprojeto. Foi acrescentado em virtude de emenda, desta vez acatada pelo relator do

senador João Calmon, que a justificou nos seguintes termos: 'A inclusão da palavra 'integral' se impõe para que se dê perfeito entrosamento com o que dispõe a Lei n.º 4.024, em seu art. 1.º, afirmando que a educação nacional deve visar ao desenvolvimento integral da personalidade humana⁷⁵. Portanto, aquilo que à primeira vista parecia constituir uma diferença, na verdade traduz uma identidade ainda mais perfeita (SAVIANI, 1987, p, 124).

De acordo com Saviani (1987), o enunciado categórico dos objetivos de ambas as lei asseverava que a ruptura política decorrente do golpe de 1964, não seguiu o mesmo itinerário no plano socioeconômico, conforme citado no segundo capítulo deste trabalho. Neste sentido, a racionalização que perfazia a economia brasileira pode ser evidenciada nos princípios da Lei n.º 5.692/71:

Princípios de não-duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários, tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade-terminalidade, o aproveitamento de estudos, etc., do mesmo modo que medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o "sistema de créditos", a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios. (SAVIANI, 1987, p. 126).

As distinções e similaridades, entre a Lei n.º 4.024/61 e a Lei n.º 5.692/71, que, em verdade, emanavam da submissão da educação ao movimento (histórico) do capital, consubstanciaram-se em uma série problemas para diretores, técnicos, professores e planejadores que iriam atuar com a Reforma do Ensino. A imposição desses desafios foi recebida com dificuldade pelos docentes guarapuavanos, que deveriam, em pouco tempo, assumir uma postura metodológica nova e, até então, desconhecida. Segundo o entrevistado 6: com a "presença da lei nova, da cinco meia nove dois, essa situação levou um choque, né, [...] porque os cursos [...] todos eram, saíram daquele modelo da quatro mil e vinte e quatro, que eram os cursos mais propedêuticos, né". O entrevistado complementa ainda, "Interessante que ninguém entendia nada daquilo, porque dentro daquela escola ali nunca ninguém antes tinha escutado qualquer coisa [sobre a Lei]."

Segundo o entrevistado, mesmo passando por dificuldades em se compreender a lei e como deveria ocorrer sua aplicação prática, seu trabalho foi

⁷⁵ (DCN, 13-7-71: 3.061, emenda n.º 124).

paulatinamente sendo aceito por seus colegas docentes que, devido às circunstância, pouco interesse demonstravam em articular, diretamente, um processo evidentemente complexo. Por outro lado, de acordo com esse cenário, o entrevistado acabou por receber importante colaboração por parte dos docentes, principalmente no que concerne às disciplinas de núcleo comum. Lima (1984, p. 51), ao tratar dos conteúdos curriculares relativos à reforma do ensino, destaca o controle exercido pelos Conselhos Estadual e Federal sobre a “nomeação das matérias relativas ao núcleo comum e a parte diversificada”. Segundo o autor, o núcleo comum, então obrigatório em âmbito nacional, representava:

[...] a parte unificadora do currículo visando, com isso proporcionar a todos um mínimo de conhecimentos indispensáveis a uma maior participação social e, pela centralização de conteúdos, promover a continuidade da unidade cultural. O controle se exerce na realidade, sobre a escola, como instrumento de veiculação de uma ideologia que defende os interesses da classe dominante. (LIMA, 1984, p. 51).

No que tange ao conteúdo curricular as diretrizes determinavam um conteúdo comum e obrigatório a todo o território nacional sendo seus “objetivos e amplitude” estipulados pelo Conselho Federal de Educação (FONTOURA, 1971). De acordo com a 2ª definição das diretrizes, o conteúdo diversificado deveria atender às necessidades locais e regionais, segundo a realidade de cada escola (FONTOURA, 1971, p. 30). Porém, o Art. 4º, § 1º, item II, prescrevia:

[...] o estabelecimento não poderá escolher as disciplinas a seu bel-prazer, mas somente dentro daquele elenco previamente sugerido pelo Conselho Estadual de Educação do Respectivo Estado. Se a escola estiver subordinada ao sistema de ensino federal, competirá ao Conselho Federal de Educação estabelecer o elenco de disciplinas que podem ser escolhidas (BRASIL, 1971).

De acordo com o entrevistado 6, a imprecisão da lei e a inserção de novas disciplinas ao currículo reverteu-se em um trabalho consideravelmente árduo, fator que repeliu, ainda mais, a possível colaboração dos colegas docentes, principalmente em relação ao planejamento dos cursos profissionalizantes.

Com a intenção de dirimir essas contrariedades iniciais o Conselho Federal de Educação buscou através do Parecer 45/72 regulamentar⁷⁶ e auxiliar a interpretação do “princípio de profissionalização do ensino de 2º grau” provenientes da Lei 5.692/71 (WARDE, 1983, p. 17). O Parecer 45/72 tinha entre seus objetivos permitir aos responsáveis pela reforma a facilitar a interpretação referente ao ensino de 2º grau, enfatizando a terminalidade do ensino. Nesse sentido, o entrevistado, elaborou os primeiros cursos profissionalizantes para o Colégio Francisco Carneiro Martins, que, segundo o Parecer, deviam estar em “consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados⁷⁷.” (PARECER CFE 45/72, p. 116). Segundo Warde (1983, p. 82), o Parecer 45 partia do pressuposto de que os mercados regionais e locais são “fechados e de tamanho suficientemente flexível para abarcar a população escolarizada em 2º grau”, todavia, os “surto migratórios constantes inviabilizaram qualquer tentativa de mensuração e controle do mercado.” Deste modo a “união (teórica) proposta pelo Parecer 45/72 entre ‘a cabeça e as mãos’ esbarra com os limites impostos pela própria realidade que separa a escola do trabalho, a fim de que ela reproduza a divisão cabeça-mãos.” (WARDE, 1983, p. 82).

Tendo em vista as condições estruturais e pedagógicas das escolas brasileiras, e com o objetivo de mascarar as dificuldades de execução da Reforma do Ensino, o Parecer CFE 45/72 buscou simetrizar as pulsantes antinomias entre o texto e o mercado de trabalho:

7.1.5 - A realidade do mercado de trabalho nacional, entretanto, vem revelando outros tipos de ocupações menos complexas que as do Técnico, exigindo, contudo, conhecimentos que se inserem nos currículos do ensino de segundo grau. O rol de habilitações profissionais contido neste Documento abrange aquelas que já têm currículos aprovados no órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura, assim como inúmeras outras bem caracterizadas na força do trabalho (PARECER, CFE 45/72, p. 123).

É possível compreender que a referida citação, ao tratar das “ocupações menos complexas” desvela também o caráter classista que permeou a Reforma do Ensino. Este ditêismo, ao categorizar a profissionalização escolar em níveis sempre descendentes aprofundava a divisão entre as classes. Porém, buscava-se

⁷⁶ Lei 5.692/71, art. 4º § 3º

⁷⁷ Art. 5º, § 2º, letra “b” da Lei n.º 5.692/71.

“harmonizar” ou omitir essa dicotomia através do o Art. 5º, § 2º que, contrariamente, asseverava que a promulgação da Lei n.º 5.692/71 veio para romper com a “*marca de classe*” incutida na Lei n.º 4.024/61 que “era dividida, nitidamente em dois tipos de escola: a escola *para gente de bem* e a escola para os outros [...]” (FONTOURA, 1971, p. 33, grifo do autor). Entretanto, gradativamente seria evidenciada a contradição interna e latente do capital através da reforma, sendo que, em verdade, o que a Reforma do Ensino “intencionava era homogeneizar a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa [significava], no mínimo, ingenuidade.” (KUENZER, 1992, p. 16).

Após elaborar um primeiro projeto para os cursos profissionalizantes, o entrevistado 6 iniciou a análise sobre os níveis de cada curso discriminando aqueles que teriam condições de serem alçados a nível técnico, respeitadas as condições estruturais, de carga horária e mesmo de disciplinas, e aqueles cursos que deveriam ser estabelecidos e correspondentes a nível inferior ao técnico, denominados “auxiliares”. De acordo com as condições estruturais e pedagógicas do Colégio Carneiro Martins, os “rebaixamentos” dos cursos técnicos para cursos auxiliares aconteceu com certa frequência, como ocorreu com o Curso Técnico em Segurança que assumiu a nomenclatura de Desenhista de Arquitetura. Segundo o entrevistado, “na última hora tive que reduzir o curso, fazer uma redução de proposta pra nível de técnico, pra um nível que seria o do Desenho Arquitetônico⁷⁸. Ele implicava em menos carga horária, não tinha exigência do laboratório, né”.

Em seguida o entrevistado 6 organizou posteriormente o Curso de Magistério⁷⁹, estruturou o Curso de Técnico em Redação (que depois tornou-se redator auxiliar) e também o Curso de Secretariado:

O Curso de redação, eu consegui manter inicialmente com a condição de curso técnico, porque ele era um curso que nem a escola normal, que nem o curso técnico em contabilidade, que a exigência de laboratórios de equipamentos era a exigência de máquinas, mimeógrafos, é, que também era difícil, mimeógrafo era a álcool e as máquinas também eram precárias né, não tinha nem máquina elétrica. Bom, mas o curso, as exigências eram possíveis né, entende, pra atende a condição de técnico, né. E ele ficou com o nível de técnico, inicialmente. Daí teve também o curso de

⁷⁸ Desenho de Arquitetura.

⁷⁹ A “formação em nível de 2º grau para o magistério” deveria acontecer a curto prazo e, também, garantir o acesso ao Ensino Superior na “área de educação”, composto por um núcleo comum deveria atender minimamente à “habilitação profissional.” (PARECER CFE 45/72, p. 119).

secretariado, que não exigia na época, não se exigia o nível técnico, ele ficava naquele subnível abaixo do técnico.

[...] enfermagem eu consegui iniciar ele como técnico sabe, porque eu fiz um convênio com a escola Catarina Labore em Curitiba, e consegui, sei lá como que eu consegui, que era tão difícil com essas congregações, freiras e padres, né, no hospital São Vicente lá de São Carlos e tinha o colégio das freiras, também ligado, e elas eram muito fechadas, né. E nós conseguimos estabelece algumas linhas de parceria com eles, com alguns compromisso, sabe, até por escrito, para que o curso de técnico em enfermagem funcionasse a parte básica e teórica aqui [*em Guarapuava*] e a parte prática lá no hospital.

Peguei a escola normal que já era um curso também técnico, nível de técnico, e mantive aquele mesmo nível do curso normal, né. Então já ficaram três definições ali. Porque daí a escola normal vinha junto com o Carneiro Martins e a Escola Técnica de comércio também vinha, ficou separado só o técnico agrícola. Que aquele lá tinha um tratamento diferente que a própria Secretaria de Agricultura definia⁸⁰. Então, eles tinham até essa facilidade a mais que, eram quatro ou cinco escolas técnicas agrícolas no Estado e eles tinham um modelo pronto.

Posteriormente, após a definição destes cursos, seu trabalho concentrou-se no planejamento do Curso Técnico em Contabilidade, que apresentava algumas facilidades, pois já estava em andamento há alguns anos, bastando articulá-lo à nova lei:

[...] o curso técnico em contabilidade permaneceu como técnico, que ele já era considerado técnico. Ele era um curso que não dependia de exigência, a parte mais de escritório, parte material de escrituração, arquivos, então. Mais fácil de você dar condição, satisfazer a condição de curso técnico, né. (Entrevistado 6)

Como foi possível evidenciar, a escolha dos cursos profissionalizantes pautou-se em questões estruturais e financeiras, e que não estiveram diretamente ou exclusivamente relacionadas ao mercado de trabalho. Na criação dos cursos assumiu preferência, enfim, aqueles que exigiram menos investimento em

⁸⁰ A escola agrícola, denominada de Colégio Arlindo Ribeiro, foi criada em 1953 através do decreto n.º 9.553, e equiparada, em 1959, à escola Agro-técnica pela lei “lei orgânica federal do ensino agrícola”. A partir da “promulgação” da Lei n.º 5.692/71 o ensino técnico agrícola foi orientado por uma nova política, sobretudo quando da criação da “Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), como órgão autônomo MEC”. Deste modo, os colégios agrícolas vincularam-se ao Departamento de Ensino Médio ficando submetidos à esta “coordenadoria, que inicialmente, tinha como papel proporcionar assistência técnica e financeira à estes estabelecimentos de ensino Profissional.” (TAVARES, 2004, p. 34 *apud* FRANCO, 1994)

equipamentos e laboratórios. Destaca-se também que o posterior estabelecimento de alguns cursos profissionalizantes tornou-se possível, pois eram anteriores à Lei n.º 5.692/71, fator que facilitou sua instalação sendo que já possuíam alguns equipamentos necessários às aulas práticas.

Destaca-se abaixo (Tabela 1) os cursos e número de matrículas do ano de 1977.

TABELA 1. Cursos profissionalizantes de 2º grau com respectivo número de matrículas

<i>DISCIPLINA</i>	<i>MATRÍCULAS</i>
Desenho de Arquitetura	277
Redator Auxiliar	269
Auxiliar de Enfermagem	141
Básico em Saúde	104
Técnico em Contabilidade	312
Técnico em Assist. Administração	131
Magistério	120
Total	1354

Fonte: Arquivo Colégio Francisco Carneiro Martins (1977).

As questões que envolviam recursos financeiros e de estrutura física, que deveriam ser providos pela Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR). No mesmo sentido, mas abrangendo todos os graus de ensino, de 1973 a 1976 o Plano Estadual de Educação objetivou expandir e aperfeiçoar as escolas na compra de equipamentos, treinamento de professores, construção e de “institutos” (VALÉRIO, 2007). Entretanto, no decorrer deste trabalho será constatado se o Estado fez a dispensa de recursos necessária para a implantação da Reforma do Ensino.

Além das questões que envolviam os recursos financeiros o entrevistado **6** confrontava-se com outros problemas também complicados, sendo relacionados à composição dos cursos, que era visivelmente complexa. Segundo o entrevistado as orientações para a organização dos cursos eram amplas e vagas. Sendo assim, as dificuldades citadas para a implantação dos cursos profissionalizantes no Colégio

Francisco Carneiro Martins estavam também diretamente associadas à imprecisão do Art. 2º e a “larga liberdade” preconizada pela Reforma do Ensino no que tange à organização administrativa. Segundo o documento, a escola, tem permissão para “criar ou modificar cursos; pode colocar ou tirar especializações, estabelecer ou suprimir atividades no currículo [...]”, neste sentido os “[...] estabelecimentos de ensino não têm mais de ser absolutamente iguais uns aos outros, numa repetição uniforme, monótona e rotineira [...]. (FONTOURA, 1971, p. 24). Ainda segundo o texto, essa liberdade fomentaria o “poder de criatividade” dos professores e culminaria em um ensino mais “eficiente” e “dinâmico” (FONTOURA, 1971, p. 24). Essa afirmativa distancia-se dos resultados apresentados e que serão ainda explorados neste trabalho.

Os fatores experienciados pelo entrevistado **6**, asseveram que a racionalização do processo educativo culminou também, para seus planejadores e articuladores, no estranhamento entre educação e trabalho, pois o produto decorre do modo como é desenvolvido o processo, neste sentido, o “concurso das ações de diferentes sujeitos” produziu “um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se conformava” e que lhe era contrário e “estranho” (SAVIANI, 2003, p. 12). As contradições entre os objetivos da lei e sua aplicação e resultados tornaram-se ainda mais evidentes no decorrer da implantação da reforma devido às inúmeras imprecisões que do texto derivavam. A “ampla liberdade” preconizada pelo texto da lei, se comparada às adversidades que perfizeram sua aplicação, além de comportar (nas entrelinhas) certa dose de desobrigação do Ministério da Educação frente às atribuições que dele “deveriam” emanar, seja referente ao financiamento e orientação “efetiva” para a implantação dos cursos e/ou para seu desenvolvimento, que deveriam acontecer em sua relação legítima com a economia de cada município ou região, permite compreender que a Lei 5.692/71 tinha por fim objetivos não imprecisos, mas *precisamente* atrelados aos interesses do capital, pois “sob a perspectiva das relações dominantes o ‘não preparo’ do filho do operário é o seu preparo necessário.” (WARDE, ANO, p. 61).

Com a intenção de simetrizar as aparentes contradições, como já estava previsto, foram organizados grupos de estudo no Paraná através da parceria entre as Universidades do Estado, Universidade Federal do Paraná e CETEPAR. Desses grupos participavam diretores e professores, que buscavam evitar (na medida do possível) as distorções interpretativas sobre a referida Lei. Assim, principiou-se uma

série de formações que visavam preparar os professores para a implantação da Lei 5.692/71 em Guarapuava.

3.3 OS ENCONTROS PEDAGÓGICOS E A METODOLOGIA DO 'APRENDER FAZENDO'

A racionalidade que permeou a Lei n.º 5.692/71, composta pelos modernos modelos pedagógicos e pelas novas habilitações profissionalizantes, tornava complexa a compreensão da nova legislação educacional como já referido. Esse fator acabou por prejudicar o trabalho docente, ao invés de contribuir com sua prenunciada emancipação pedagógica. Com o objetivo de amenizar essas mazelas, a Secretaria de Educação do Estado iniciou um processo de formação docente que deveria habilitar os professores para a implantação da reforma. A formação se fazia urgente em âmbito nacional, pois o projeto de Implantação da Reforma do Ensino foi recebido de forma diversa entre os professores. Em Guarapuava o processo de implantação da lei sofreu certa resistência por parte de alguns professores, considerando que deveriam, em pouco tempo, assumir uma postura metodológica nova e imprecisa.

A implantação da Lei n.º 5.692/71, se posta em relação à promulgação da Lei n.º 4.024/61 representava para os professores guarapuavanos não somente um desafio, mas mesmo uma provocação, dado o arranjo que recebeu. A rejeição dos professores guarapuavanos evidenciava, desde o início, as contradições que permearam o período de implantação da reforma educacional no município. Segundo a entrevistada 1, mesmo intimidados, pois em pleno regime militar, alguns professores teceram veementes críticas à nova metodologia:

Quanto à metodologia em sala de aula, então, é, tinha professores que eram muito arredios a essa mudança da cinco meia nove dois e eles diziam 'dentro da sala de aula eu sou o dono eu faço o que eu quero, eu não vo deixa essas locurada que tá vindo de fora me muda minha cabeça, eu, eu estudei a vida inteira sei o que é certo o que é errado' [...].

Segundo o Jornal Esquema Oeste de 1972 a equipe responsável pela implantação da Reforma do ensino em Guarapuava, constituída por professores do município, “manteve demorados contatos com a Fundepar” durante dois dias com o objetivo de “colher informações e instruções a respeito da reforma do ensino.” (PROFESSORES..., 1972, p. 1). A equipe era “chefiada” pelo prof. Acyr Loures Pacheco, Inspetor Regional de Ensino, sendo composta pelos professores Maria Francisca Silveira, Liane Marta da Costa, Deris de Matos, Abadia Julia Terezinha Jacob, Joana Miriam C. do Vale Ribeiro, Julia de Santa Maria Pereira, Nelza Estimer, Altiva Marcondes Karam e Nanet Karsprzak. Esses foram os professores designados pelo Secretário de Educação e Cultura para comporem o conselho responsável pela “implantação da reforma do ensino em Guarapuava e região.” (PROFESSORES..., 1972, p. 1).

Com o objetivo de impulsionar os professores ao novo trabalho e como forma de conter qualquer postura “inconveniente” foram organizadas formações que objetivavam esclarecer os pontos mais complexos e “obscuras” da reforma. Neste sentido, o Governador Parigot de Souza proclamava que a Reforma do Ensino era um grande desafio ao povo brasileiro e principalmente aos educadores. Portanto, fazia-se necessário transformar a “mentalidade” do professor, pois o professor deparava-se, segundo ele, com o “maior desafio que a Revolução lançou ao povo brasileiro” neste sentido, para que “ela tenha o êxito que todos esperam, é necessário mudar, sobretudo, a mentalidade do professor, através de treinamentos específicos, pois a estática tem que ser substituída pela dinâmica.” (GOVERNO, 1973, p. 53).

Segundo Valério (2007), a implantação do Ensino de 1º e 2º graus no Paraná ficou sob responsabilidade de equipes regionais que deveriam orientar seu processo de formação docente. Esse trabalho, que ocorreu tendo por base os municípios-sede referentes às áreas de implementação, devia reciclar, treinar e especializar os orientadores pedagógicos que assumiram a incumbência de trabalhar no órgão central da administração impulsionando assim, a “formação sistemática de administradores escolares, orientadores pedagógicos educacionais e professores, em nível médio e superior, para as unidades de 1º e 2º graus.” (VALÉRIO, 2007, p. 59). A oferta dos cursos ocorreu:

[...] a partir da reestruturação dos Institutos de Educação e Faculdades de Educação e de Filosofia, bem como do Centro de Treinamento e

Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná (CETEPAR). Além disso, esses cursos contaram também com financiamento, assistência técnica, administrativa e pedagógica, que só lhes foi possível devido aos convênios estabelecidos com instituições estaduais, federais e internacionais (VALÉRIO, 2007, p.59).

Coordenadas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), com o objetivo de levar a formação aos municípios mais distantes de Curitiba, o governo do Estado do Paraná construiu e equipou escolas-piloto, inicialmente, em Londrina, Ponta Grossa, Curitiba, Maringá, Jacarezinho e Paranaguá. No restante do Estado as escolas foram adaptadas paulatinamente. As formações promovidas pela Secretaria de Educação e Cultura, pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Primário e Secundário do Estado do Paraná e pela Prefeitura Municipal de Curitiba aconteceram de forma intensiva em novembro e dezembro do ano de 1971 e no transcorrer de 1972 (VALÉRIO, 2007). Essas formações visavam preparar os orientadores pedagógicos e diretores de colégios para a remodelação e “expansão do ensino” preconizado pela Lei n.º 5.692/71. Esses professores deveriam, posteriormente, difundir os conhecimentos obtidos durante a sua formação, processo que os denominou “professores multiplicadores.” Essa metodologia culminou por complexificar e tornar, por vezes, ainda mais inacessíveis os conceitos e preceitos da Lei n.º 5.692/71, ao menos em Guarapuava.

A partir de 1972, os jornais guarapuavanos entabulavam as primeiras notícias sobre o assunto. Em matéria intitulada “Encontro Pedagógico”, o jornal Folha do Oeste destacava a iniciativa da Secretaria de Educação e Cultura, que atuou em conjunto com a 25ª Inspetoria Regional de Ensino, com a Sociedade Brasileira de Estudos Pedagógicos e o com Colégio Comercial Estadual de Guarapuava, buscando formar e enquadrar os professores à nova legislação educacional que previa o ensino “profissional e profissionalizante” (ENCONTRO..., 1972, p. 1).

Essa primeira formação foi direcionada ao curso de Técnicas Comerciais, porém, disponibilizada também aos professores de outras disciplinas, pois eles poderiam aplicar os seus princípios básicos às suas áreas específicas. Para a coordenadora do Núcleo Regional de Orientação e Avaliação da Reforma do Ensino Deris de Souza Matos as reciclagens eram mais um passo dado pelo município de Guarapuava em benefício do setor técnico pedagógico, ao permitir a inserção desde 1972 de praticamente todo o quadro de professores do município à “moderna

sistemática educacional ditada pela Lei 5.692/71.” (CURSO..., 1975, p. 1). Dentre os “quase 1000 professores de 1º e 2º graus radicados na cidade, aproximadamente 800 de seu total já se encontra praticamente preparado para desenvolver satisfatoriamente o magistério segundo a Reforma⁸¹.” (CURSO..., 1975, p. 1).

A matéria cita que o processo de “treinamento adotado” “será contínuo em Guarapuava e demais municípios pilotos, tendo em vista o propósito da SEC em realimentar e atualizar o professorado paranaense⁸²”, considerando que o “Paraná, hoje, é um dos Estados líderes no setor de ensino com a implantação da Reforma em quase a totalidade de sua rede escolar.” (CURSO..., 1975, p. 1). Segundo a matéria de 1972 do Jornal Folha do Oeste:

A promoção do curso justifica-se como tentativa para, ao estruturar um processo de [incompreensível] aperfeiçoamento, desencadear progressivamente uma mudança de atitude do educador em ação, para atender imediatamente à atual reforma de estrutura de ensino e, imediatamente, à necessidade de melhorar a qualidade da educação em nossa realidade. (DOCENTES..., 1972, p. 1).

A matéria indica que o pronto atendimento, ou resignação imediata, do educador aos reclames da Secretaria de Educação culminaria, impreterivelmente em uma educação de “melhor qualidade”. Para tanto, como muitas das reciclagens aconteciam em horário de trabalho, fez-se necessário criar procedimentos que não prejudicassem os alunos em aula.

De acordo com a entrevistada 5, para a realização da primeira reciclagem foram organizadas “seis turmas na escola normal”, com vistas a preencher os períodos de manhã e tarde. Para a efetivação da primeira reciclagem, os professores deveriam orientar o trabalho das normalistas junto às crianças, pois ordenava a Secretaria de Educação e Cultura que “todas as normalistas do Instituto de Educação ou de escolas normais fossem pra sala de aula, pras crianças não

⁸¹ “Deste treinamento participaram as seguintes escolas: Colégio Estadual Manoel Ribas, Colégio Agrícola Estadual Arlindo Ribeiro, Escola Normal e Colegial Professor Amarílio e Colégio Comercial Estadual de Guarapuava” (Esquema Oeste, 1975, 27 ago/ 2 set ano v.l, n. 274, p. 1, **Curso prepara professores para a Reforma do Ensino**).

⁸² Em matéria de 1972 o Jornal Folha do Oeste destaca um “treinamento” destinado ao primeiro grau, especificamente a 1ª, 2ª e 3ª séries, o curso contou com a participação de 164 professores provenientes de 15 “estabelecimentos de ensino”, sendo quatro escolas da rede particular e onze da rede estadual de ensino. A primeira fase da formação concentrou-se nos fundamentos didático-pedagógicos cumprindo, inicialmente, uma carga horária de 60 horas, sendo a segunda etapa composta por estudos específicos da 1ª, 2ª e 5ª séries.

ficarem sem (aula), por causa dos dias letivos.” (Entrevistada 5). Essa situação levou estudantes do magistério a “aprender a aprender, fazendo”, fato que segundo a entrevistada 5 não somente demonstrava a complexidade da implantação, como também sua precariedade. As circunstâncias em que a formação dos professores aconteceu, culminaram por acirrar ainda mais a resistência dos professores ao processo de transição da Lei n.º 4.024 para a Lei n.º 5.692/71.

Segundo a entrevistada 1, entre os pontos mais trabalhados no decorrer das reciclagem estava:

[...] a forma do professor dar aula. Então, é, foi a época, não que o professor tivesse que acabar com a aula expositiva, não de jeito nenhum, mas [havia a necessidade de] complementação de outras metodologias, como por exemplo, muito o uso do estudo dirigido, muito uso de seminários, de estudo em grupo. Havia uma série de técnicas de ensino que eram trabalhada com os professores pra tornar a aula mais atrativa, mais elaboradas, né.

Ao explicar a metodologia do estudo dirigido, a entrevistada ressaltou que a forma como a nova metodologia foi trabalhada culminou em graves problemas para a formação dos educandos, pois os professores elaboravam esse “material e ninguém mais dava aula. Você entregava o material para os alunos e os alunos passavam horas respondendo aquilo, tanto em Ponta Grossa como aqui.” (Entrevistada 1). Segundo Saviani (2011, p. 383), a fragmentação do ato pedagógico proveniente da reforma, submeteu o magistério a um “pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos.” O controle feito “basicamente pelo preenchimento de formulários” culminou por precarizar ainda mais o trabalho docente e conseqüentemente o processo de aprendizagem dos alunos (SAVIANI, 2011, p. 383). Essa desqualificação processo educativo foi acentuada, segundo a entrevistada 1, também pela realização do “trabalho em rede”, fundamentado na metodologia de multiplicação das “informações” sobre a reforma:

O termo usado era: “você está sendo convocado para uma reciclagem”. Eram professores que normalmente vinham de Curitiba e trabalhavam com os professores [...] de Ponta Grossa. Depois havia os multiplicadores, né. Então, um grupo de professores de Ponta Grossa, como depois aconteceu com Guarapuava, também se tornaram multiplicadores. Então, esses multiplicadores iam trabalhando. Era uma rede que ia aumentando, né.

As reciclagens, devido também à metodologia adotada, ou seja, de “multiplicação de informações”, não raramente culminaram em mais ambiguidades do que esclarecimentos. As contradições presentes no texto, somadas a uma metodologia evidentemente inconsistente, foram fatores que atuaram em detrimento do “ideal” da implantação da reforma, consubstanciando-se em inúmeros conflitos interpretativos:

[...] não é que a pessoa tivesse lido isso, mas era coisas que vinham falando e as pessoas absorviam e depois passavam pra frente. Então, depois, quando eu fui trabalhar como pedagoga [já em Guarapuava] eu tive muita dificuldade para resolver isso, por que as pessoas entendiam isso. Até me especializei um pouco nisso, na área de legislação, pra mostrar: gente, vocês tem que ler a lei, na lei não diz isso, não é o que tão falando, mas o que está escrito. (Entrevistada 1).

Muitas coisas da cinco meia nove dois se perdeu justamente por uma questão de que essas pessoas [é], tinham uma formação muito superficial [né]. Por mais que tivessem boa vontade, eles iam trabalhar com uma lei que eles não conheciam. Vinham trabalhar com uma lei que eles tinham dificuldade de discutir. Por que foi uma transição tão rápida e [com] muitas mudanças e as pessoas não sabiam como explicar isso. (Entrevistada 1).

Quando perguntado a entrevistada 1, se essa confusão em relação à Lei n.º 5.692/71 eram equívocos provenientes da dificuldade da formação em sua base ou se estava relacionada ao trabalho dos professores multiplicadores, (sendo o último mais comum aos professores de Guarapuava, devido a sua praticidade), ela respondeu que o desalinho derivava desses dois aspectos, mas que esses se associavam às mais variadas dimensões. Dentre elas, aponta para o caráter imperativo e aligeirado da Reforma de Ensino, pois “era tudo muito imediatista, muito rápido. Então as coisas acabavam se perdendo, né.” (Entrevistada 1). Em verdade, a multiplicidade de fatores que dificultou a formação dos “professores multiplicadores” estava diretamente atrelada à mesma problemática metodológica do “aprender a fazer”, decorrente da pedagogia tecnicista. A pedagogia tecnicista que ensaiou “transpor para a escola” o mesmo modo de regulação do “sistema fabril” acabou por “perder de vista a especificidade da educação” ao desconsiderar que a “articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.” (SAVIANI, 2011, p. 383).

A pedagogia tecnicista ao tentar racionalizar a formação dos professores através da (precária) metodologia da multiplicação das informações, com o objetivo de tornar operacional a implantação da lei, acabou por demonstrar que o aprender “fazendo” contrastava com os resultados apregoados. De acordo com Frigotto (1984, p. 169):

As relações sociais de produção – que provocam uma divisão social e técnica do trabalho onde a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e a expropriação do saber da classe trabalhadora – comandam, também, o processo de uma crescente divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber e o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores e professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que ‘pensam’, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida.

Não obstante, segundo Saviani (1987, p. 13), o princípio de racionalização consubstanciava-se na “pedra de toque da reforma uma vez que era a condição para se atingir a eficiência e produtividade gerando um máximo de resultados com um mínimo de custos.” Esse modelo de racionalização do trabalho educativo, pautado na “eficiência” das prerrogativas da Teoria do Capital Humano, tende a exhibir de forma ainda mais ostensiva a divisão que emerge do trabalho no modo de produção capitalista que se consubstancia na “divisão interna do trabalho escolar” elemento que desqualifica e exaure o conteúdo do “trabalho pedagógico”, que de acordo com o cenário discutido enquadra-se às metodologias utilizadas nas mencionadas formações sobre a Reforma do Ensino. (FRIGOTTO, 1984, p. 169). Portanto, os aspectos discutidos neste capítulo recordam e corroboram com a afirmativa de Saviani de que a “organização escolar” de forma ampla “não é obra da legislação. [Mas] Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra.” (1986, p. 1986).

De acordo com esse quadro, todos os fatores relacionados à Reforma do Ensino somam-se a outros também de cunho eminentemente social. Deste modo, faz-se necessário reconduzir a composição e discussão dos primeiros anos da Reforma do Ensino em Guarapuava para outro aspecto que perfez sua implantação, relacionado ao absolutismo e à repressão sofrida pelos professores e alunos e que marcaram a Reforma do Ensino durante o regime militar.

CAPÍTULO IV

4. A REFORMA DO ENSINO EM GUARAPUAVA: DO IDEÁRIO EDUCACIONAL À REALIDADE CONCRETA

Neste capítulo busca-se expor e analisar os dados referentes à relação entre trabalho e educação no município de Guarapuava, balizados pela Lei n.º 5692/71. Com a intenção de compreender sua dinâmica, intenta-se também tematizar as variáveis que comporam a Reforma do Ensino discutindo a distância entre o texto da lei e a realidade econômica e educacional do município de Guarapuava, bem como discutir sua influência, positiva ou negativa, para a comunidade escolar em sua relação com o mercado de trabalho do município. Para tanto, o procedimento de análise utilizado nos capítulos dois e três será conservado.

4.1 A REFORMA DO ENSINO: MARCAS DE AUTORITARISMO E RESISTÊNCIA

O absolutismo do regime militar permeou a Reforma do Ensino através da contenção e desmantelamento de qualquer manifestação hostil à ideologia imposta. Esse componente propagou-se pelo Estado do Paraná, atingindo também a cidade de Guarapuava. Segundo Saviani (2008, p. 294, 295) “Controlando com mão de ferro, pelo exercício do poder político [...] o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje.”

Essa constatação é endossada por professores e autoridades políticas do município de Guarapuava, para quem a Reforma do Ensino representou a corporificação da autocracia do regime militar. O modelo utilizado pelo governo para reprimir manifestações contrárias à “Pátria” fez com que o modelo educacional, “imposto”, não sofresse oposição direta dos professores, diretores e planejadores, enfim, daqueles que pensavam e colocavam em prática a educação em

Guarapuava. Entretanto, a contestação por parte dos docentes e educadores guarapuavanos frente à Reforma do Ensino assumiu contundentes formas de expressão. Deste modo, a comunidade escolar não se conservou passível frente aos constrangimentos que lhes foram impostos.

Segundo a entrevistada 1, uma das formas encontradas pelos professores para demonstrar seu descontentamento e recusa à utilização das novas metodologias de ensino (também pelo desconhecimento de como deveriam trabalhar com os novos métodos) expressou-se pela aplicação concomitante da metodologia proveniente da Lei n.º 4.024/61 à Lei n.º 5.692/71 (SAVIANI, 1987). Essa ação consubstanciou-se em uma das primeiras condutas de resistência ao autoritarismo e à celeridade da implantação da reforma:

Quanto à metodologia em sala de aula, então, é, tinha professores que eram muito arredios a essa mudança da cinco meia nove dois e eles diziam “dentro da sala de aula eu sou o dono eu faço o que eu quero, eu não vô deixa essas locurada que tá vindo de fora me muda minha cabeça. Eu, eu estudei a vida inteira sei o que é certo o que é errado” [...]. (Entrevistada 1).

Com isso, os professores amalgamavam uma e outra sem saber ao certo sua consequência para o aprendizado dos alunos. Não obstante, o sentido de contestação que o ato conservava consubstanciava-se, para alguns, em uma de suas poucas formas de expressão, sendo assim “injusto e parcial desconsiderarmos os esforços feitos pela população no sentido de superar o autoritarismo.” (CHAUI, 1986, p. 61). Deve-se também ter claro que a falta de estrutura física e clara orientação pedagógica para a utilização da nova metodologia, como também outros fatores que marcam qualquer transição, induziam a esse comportamento. De acordo com esse quadro, a implantação da Reforma do Ensino tornava-se complexa.

Contudo, deve-se recordar que as mudanças sofridas no campo educacional ocorreram no período do regime militar que, atento a qualquer ameaça, não somente resguardava sua ideologia desmontando as organizações que exerciam algum constrangimento “real”, mas agindo também na ofensiva, através da criação de uma “consciência nacional” conveniente as suas finalidades, instigando, assim, a “sociedade brasileira” através “sociedade política” (SAVIANI, 1987). O caráter ditatorial do regime militar, evidenciado pela consequente desmobilização de possíveis constrangimentos à ordem instituída, censurou, também em Guarapuava, qualquer forma de expressão mais aguda e contrária à implantação da Lei 5.692/71:

A lei foi posta pra cumpri, e cumpra-se, e foi implantada. É, não tinha como não cumpri, todo mundo era obediente naquela época. Havia aqueles resmungos né, “não, isso aí, [é] lá nos Estados Unidos, isso já é coisa superada, isso aí os milico tão pondo, isso aí, porque, pra seguir o modelo americano, porque não aceitaram aquele modelo antigo que tinha, o da Escola Francesa”. Isso tinha. Outra, a gente dava aula, mas nós ia pro DOPS [Delegacia de Ordem Pública e Social], nós íamos, nós íamos renovar fichinha todo ano no DOPS. (Entrevistado 6).

Constata-se que os professores não estavam alienados à íntima relação entre a Reforma do Ensino e o mencionado modelo de educação. Porém, o forte controle ideológico do governo, aliado a pouca informação da classe trabalhadora sobre sua ideologia militar, não permitia que a sociedade mais ampla detectasse essas antinomias, assim, muitos acreditavam que “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil⁸³” (SAVIANI, 2011, p. 160).

O controle social que adentrava os mais variados âmbitos da sociedade, principalmente os meios de comunicação, situava uma série de “indivíduos” à margem das discussões mais amplas e necessárias para uma contestação objetiva. Assumindo esta estratégia o governo cooptava boa parte da população brasileira para que essa trabalhasse não mais em função do estratagema “Ordem e Progresso”, mas sim pelo lema “segurança e desenvolvimento” (SAVIANI, 2011). A análise de Valério (2007) permite entender como essas circunstâncias foram compreendidas pelos educadores que participaram do processo de implantação da Lei n.º 5.692/71 no Estado do Paraná. Segundo o entrevistado **2A**⁸⁴:

[...] o receio das pessoas, inclusive de colegas, era muito grande e porque também havia uma propaganda maciça sobre os feitos do próprio governo e para as pessoas que não estavam diretamente ligadas, muitas coisas passavam despercebidas, além disso nós vivíamos no país o chamado Milagre Econômico, que coincidiu bem época de 1972, época do governo Médici, que redundou em nosso grande endividamento nacional, mas haviam muitas obras, muitas intervenções e de um modo geral a população estava apaziguada. Os movimentos sociais todos estavam calados, a esquerda tinha sido desbaratada, então era como se vivesse num mar de rosas. As coisas só começaram mesmo vir à tona depois de 1978, as

⁸³ Frase corrente e que alcançou ampla ressonância através da imprensa brasileira.

⁸⁴ O entrevistado **2A** foi “diretor de Ensino da Rede Municipal de Curitiba (em 1970), que, após sua prisão política, foi transferido para o Instituto de Pesquisas Urbanísticas de Curitiba (IPUC).” (VALÉRIO, 2007, p. 62).

peças comuns não tinham consciência da ditadura (VALÉRIO, 2007, p. 80).

Sabia-se também que a servil afeição ao governo coadunava-se ao caráter coercitivo que afluía do regime militar, por isso, como citou anteriormente o entrevistado 6: “todo mundo era obediente naquela época.” De acordo com Valério (2007, p. 81), a afirmação do professor guarapuavano fazia parte do cenário que compunha a realidade do Estado do Paraná:

[...] a parte intelectualizada da nação tinha bastante consciência da repressão, porque a repressão dos anos 70 foi terrível. Não foi de brincadeira. O AI-5 é de dar arrepios, ele é curtinho, mas se você lê, você se arreia. Agora, por outro lado, não faltou fascista, porque eu lembro que faziam passeata por Deus, pela pátria, e pela liberdade, que começou com as mulheres, meninas e aí a elite vai pedir uma ditadura, porque as ditaduras no Brasil não foram gratuitas, as elites políticas brasileiras é que pediram, as elites sociais gostavam, desde que não me afete eu tô numa boa, os outros que se danem (Entrevistado 6B⁸⁵).

Neste sentido, o governo militar buscava, através de diferentes frentes e com estratégias precisas, avançar através da criação de uma consciência nacional, marcada pela opressão e pela coesão. No que tange à repressão militar durante a Reforma educacional em Guarapuava, o entrevistado 8 evidencia o sentimento de consternação que perfez o trabalho dos professores no município:

[...] a gente andava em cima de ovos. Bastante interessante, né. Porque as manifestações eram proibidas, né. E não que a gente fizesse parte de um grupo de manifestantes. Era porque eu, no meu caso, eu tava começando, em via do profissional, eu queria era trabalhar. O conflito gera na sociedade uma áurea de perplexidade, de temor, não precisa ser deste ou daquele lado, mas há (Entrevistado 8).

O comedimento que permeava as relações pessoais e de trabalho do período, ao gerar certa tensão, criava também um clima de despotismo, pois não se sabia, ao certo, a posição das pessoas em relação ao regime militar, pois como cita Chauí (1986, p. 61), o “autoritarismo político se organiza no interior da sociedade e através da ideologia.” Esta inquietação, ao adentrar o espaço escolar, tornava o trabalho

⁸⁵ Foi “professor da disciplina de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual do Paraná.” (VALÉRIO, 2007, p. 62).

docente ainda mais dramático. Conforme Valério (2007, p. 79), qualquer escola que fugisse aos padrões ditados, seja no que tange ao ensino ou relacionado ao não cumprimento de normas, como fazer filas ou cantar o Hino Nacional, eram atitudes suficientes para considerar a escola como “subversiva pelo poder político”. Em uma das escolas-piloto do Paraná que apresentou estas características os professores foram responsabilizados:

A gente tinha por hábito não fazer filas e nem usar uniformes, e não havia inspetores de disciplina, que naquela época era comum nas outras escolas estaduais. Como era o regime militar (...). Um dia uma professora que estava na coordenação fez um comentário sobre o hino nacional, que a gente não queria, era obrigado como todas as outras escolas a hastear a bandeira e a cantar o hino nacional todos os dias, mas a gente não queria que as crianças fizessem isso automaticamente. Então nós começamos um trabalho de explicar, ensaiar, dizer o que significava o hasteamento da bandeira, porque quando chovia ela era retirada, explica. E uma das professoras não muito cuidadosa fez um comentário assim: **é porque senão aquela bandeira não vai significar nada para as crianças, vai parecer um rolo de papel higiênico se esticando.** E uma das professoras era filha ou neta de um general e foi denunciar, e nós fomos chamadas na Secretaria da Educação porque era uma escola diferente, subversiva (VALÉRIO, 2007, p. 79, entrevistado 2ª, grifo do autor).

Fato bastante similar aconteceu em Guarapuava. Segundo o entrevistado 7, um dos momentos relacionados à repressão militar que mais lhe marcou e que caracterizou o despotismo do governo na época esteve também relacionado ao “Ato Cívico”, realizado semanalmente no Colégio Francisco Carneiro Martins:

Nós tivemos nosso primeiro diretor, logo que entrou a cinco meia nove dois. Numa semana lá, que tava meio chovendo ele não quis toca o hino nacional antes de entrar na sala. Foi preso. Foi preso, isso aqui em Guarapuava, professor [nome]. Foi diretor do Carneiro Martins nessa época e foi preso. Tava meio chovendo, e “nós não vamos toca o Hino Nacional, vamo pra sala.” Foi preso. Quer dizer, alguém discutia educação? (Entrevistado 7).

Como é possível verificar, as demonstrações de poder do governo militar foram suficientes para conter qualquer forma de contestação da sociedade, inclusive no que tange às questões educacionais. Esse quadro tornou ainda mais pungente o trabalho de implantação da Reforma do Ensino em Guarapuava, pois segundo o entrevistado 7 se “você falasse alguma coisa, você era comunista. Naquela época era aquela coisa de ser comunista, né. Então, o negócio foi imposto. [...] A mudança

foi tão covarde que a gente não percebeu.” Dentro deste contexto o Estado, através da Lei n.º 5.692/71, de diretores, professores e pedagogos, esforçou-se por organizar e colocar em prática as novas normas de ensino. Dentre as disciplinas que deveriam fazer parte do núcleo comum estava a disciplina de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Desde 1966, através do Decreto n.º 58.023 o governo delegou ao “Conselho Nacional de Educação” a incumbência de “difundir” a educação cívica através das mais diversificadas formas. Três anos depois, a Educação Moral e Cívica tornou-se disciplina obrigatória a todos os níveis e ramos de ensino através do Decreto-Lei Nº 869/69. A partir da Lei N.º 5.692/71, a disciplina de Educação Moral e Cívica assumiu a precípua finalidade de formar um cidadão apto ao convívio social (RITTER, 2006). De acordo com Cunha (2002, p. 72) a função da disciplina de Educação Moral e Cívica era “preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas ‘insinuações materialistas e esquerdistas.’” A mencionada disciplina deveria então, através da escola, “suprir” uma possível deficiência da educação familiar:

[...] ao contrário dos que propunham os positivistas fundadores da República, ela não deveria ser mais uma disciplina dos currículos escolares. Ela deveria ser *uma prática educativa* visando “formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento à família, de obediência à Lei, de fidelidade ao trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humana, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres.” (CUNHA, 2002, p. 72 grifo do autor).

Para o exercício dessa disciplina o governo “zelava” atentamente pela escolha dos professores, bem como buscava controlar a exposição de seu conteúdo disciplinar. Valério (2007, p. 81) destaca através do entrevistado **4C**⁸⁶ como esse processo foi efetivado no Estado do Paraná:

Olha, na época eu era professor de Moral e Cívica e OSPB. Todo início de ano letivo nós precisávamos vir a Curitiba e pegar a autorização pelo DOPS para ministrar essas aulas. Então isso é pra essa área, como professor tínhamos essa pressão. O professor dentro da sala de aula ele tinha que ter a postura do que podia e do que não podia falar. Tinha que ter o pé no chão e cuidados com a sua profissão e na formação do estudante, dos seus

⁸⁶ O entrevistado foi “diretor de várias escolas do interior do Estado que assumiu, na década de 1990, a direção do Colégio Estadual do Paraná”. (VALÉRIO, 2007, p. 62).

estudantes. [para dar aula] Você tinha que ter ficha limpa, era uma ficha da polícia federal, pra você ser autorizado a ministrar aulas em Moral e Cívica e OSPB, da época da ditadura. Ah, tinha o planejamento, tinha livros publicados na época dentro do que você podia trabalhar. A gente fazia um trabalho dentro da sala de aula, de conscientização e tudo mais, mas realmente era uma época diferente da de hoje.

O DOPS (Departamento de Ordem e Política Social) foi o organismo responsável pelo controle dos “movimentos de protestos, fichando como comunistas aquelas [pessoas] consideradas subversivas, além de avaliar os docentes de Moral e Cívica uma vez por ano.” (RITTER, 2006, p. 72). Neste sentido, depreende-se que para o regime militar a educação foi assumida como importante instrumento de “controle social.” É possível verificar, através da exposição do entrevistado **9**, que as imposições do governo encontraram resistência dentro da sala de aula apesar de toda contenção militar que perfez parte da história da sociedade de guarapuavana:

Eu sou franco em dizer, eu trabalhava mais com a filosofia do que com a própria disciplina, que na minha opinião era doutrinária. Era Educação, Moral e Cívica. Para você ter ideia, para se trabalhar com a disciplina de Moral e Cívica eu tinha que ir para Curitiba, no DOPS, para ter autorização para poder, principalmente na minha formação de filosofia, eu tinha que ter autorização do DOPS. Era uma disciplina, assim, que não era qualquer professor que poderia lecionar. (Entrevistado **9**).

Como não havia ainda professores habilitados em Ciências Sociais para o trabalho com as novas disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, o entrevistado **9**, formado em Filosofia, e que trabalhou concomitantemente com as duas disciplinas, demonstra de que modo os professores resistiram às pressões, apesar de toda a vigilância:

Eu não me sujeitava muito, então eu ia mais para o lado da filosofia. Então quando eu entrava em política, muitas vezes, quando eu dava Platão, eu dizia, não sou eu quem tô falando, mas Platão. Por que eles realmente controlavam, eles sabiam o que a gente trabalhava. No tempo da ditadura era assim, por isso que eu não sou adepto da ditadura (Entrevistado **9**).

Mas a repressão ditatorial em relação à educação comportava somente um aspecto do amplo quadro do cerceamento governamental que investiu contra a sociedade como um todo. Através do relato do entrevistado **10**, que atuou como

político em Guarapuava e no Estado do Paraná, evidencia-se as ações coercitivas do governo no período:

Prenderam algumas pessoas, aqui né, várias pessoas, até dois secretários, dois secretários presos. E prendeu o [nome] que era, veio de Curitiba, ele era jornalista, né. Saiu meio fugido lá, na última hora. E prenderam, um vereador, não chegaram a prender o vereador, intimaram [nome]. (ENTREVISTADO 10).

De acordo com esse quadro, compreende-se que o Estado, com a intenção de criar uma consciência nacional, concentrou suas forças em polarizar as instâncias econômicas, políticas, educacionais e sociais, através de um rígido controle que adentrava os mais variados espaços, como já citado. No modo de produção capitalista, o Estado passou a “ser o novo patamar de unificação do capital no seu conjunto. Os conflitos e interesses burgueses tem no Estado o ponto de referência.” (FRIGOTTO, 1984, p. 116). Deste modo, de forma explícita o Estado tentou, no período da ditadura, fazer-se presente nas mais variadas esferas. O entrevistado 7 destacou que logo no começo da ditadura, ainda enquanto estudante, passou por uma experiência que marcou também sua trajetória pessoal e profissional:

Nós tivemos um caso bem no começo da ditadura, aconteceu ali em Ponta Grossa. Então, [...] foi no começo, pra você ter uma ideia do que aconteceu lá no fim. Então ali nós fazíamos um curso de oratória com o pessoal da Petrobrás, nós tínhamos dezessete, dezoito anos na época. Era estudante, e já tava na faculdade. Então a gente foi fazer um curso de oratória, com o pessoal da Petrobrás. Mas quando veio a revolução, diz que esse pessoal era tudo comunista, mas nós não sabia, nos tava lá pra aprender oratória. E um rapaz que se chamava [nome] na época, em Ponta Grossa, diz que era um rapaz muito bonito, ele foi preso desenharam com gilete um xadrez na cara dele, sabe, era do grupo nosso, nós ficamos apavorados com aquilo, um xadrez da prisão, na cara dele, com gilete, então nós ficamos apavorado com aquilo. (Entrevistado 7).

Essa intimidação fazia parte também dos espaços acadêmicos, registrados como espaço de luta e resistência em algumas regiões do País. Conforme a entrevistada 5, os “alunos que eram militares vinham até de [farda] não só fardados, mais armados pra sala de aula. Nós tínhamos alunos com revólveres nas cintas.” A entrevistada, que atuou como professora no município de Guarapuava, desenvolvia

na época uma dissertação que objetivava caracterizar o desempenho docente na Reforma do Ensino em Guarapuava, não obstante, sua pesquisa e trabalho profissional não ficaram alheios à instabilidade e tensão do período:

Começaram, assim, as, aquelas polêmicas de que no Estado de São Paulo não ia implanta e eu já estava com o trabalho em curso. Aí o meu orientador disse assim: “[nome], reduza seu trabalho, defenda sua tese o quanto antes, porque não se sabe o que pode acontecer.” Era período da ditadura. Na sociologia e política uma vez eu cheguei e o pessoal do DOPS havia estado lá. Os alunos da graduação se reuniram, tinha “abaixo ditadura” e outras coisas mais escritas com estilete, com gilete, estilete, nos, nos ladrilhos dos banheiros. Era assim, conto porque eles estavam espalhando panfletos. Eu recebi textos do Paulo Freire, assim, dobrados, dizendo que eu escondesse de alunos, isso na época da ditadura. Então, eu recebi textos assim (Entrevistada 5).

Apesar de contraditório, essa conjuntura era assumida por alguns alunos e educadores como um momento histórico evidentemente importante para a economia e identidade nacional. A possibilidade deste cenário era composta pelas inúmeras alternativas aventadas pelo regime e inseridas no espaço escolar através da reforma do ensino. Dentre elas, distingue-se o momento cívico, que se tornou para o governo uma das frentes “prestigiáveis” para a formação da consciência nacional através da educação:

O hino nacional era sagrado na escola. Hasteavam a bandeira aqueles alunos que tinham um bom comportamento. Então havia assim uma..., levar a bandeira do Brasil era um prêmio. Se você hasteava a bandeira do Brasil, se você carregava a bandeira do Brasil no dia sete de setembro [sentido de valor]. Havia também um diferencial, né, um mal aluno, um aluno gazeador, de má nota, essas coisas, não carregava os símbolos nacionais. Havia um respeito diferenciado, por aquilo [...], *não era uma coisa dita, mas era uma coisa feita*. Ninguém falava, todo mundo sabia, o fulano vai carregar a bandeira porque é um bom aluno, merece esse destaque. (Entrevistada 1).

Como exposto pela entrevistada 1, a relação entre comportamento disciplinar e a realização das atividades cívicas mantinham, moderadamente, íntima relação. Deste modo, a “hora cívica” assumia significativa importância no cotidiano escolar e na atribuição de valores ao incorporar as normas escolares ao sentido de patriotismo. Esse cenário, que endossava a apologia aos ideais do governo, esteve permeado pela intranquilidade, pois as novas metodologias provenientes da reforma

outorgavam ao professor um novo papel no que tange à transmissão do conhecimento.

A pedagogia tecnicista relegou a professores, e também aos alunos, uma posição secundária sendo que “é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que esse foi objetivado e organizado na forma parcelada.” (SAVIANI, 1984, p. 15). Estando em primeiro plano a “organização racional dos meios”, a pedagogia do aprender a fazer consubstanciou-se, para alguns educadores em certas incoerências, pois muitos professores entendiam que, naquele momento de transição, deveriam dar voz aos alunos. Como viviam o “tempo da ditadura”, esse fator, não ocasionalmente, culminou em certo desalinho metodológico. De acordo com a entrevistada 1, a contradição centrava-se na seguinte questão, “como instigar o aluno a falar [se] mesmo eles tinham medo de falar? Se mesmo nós temos receio em nos expressar?”:

O aluno tinha alguma coisa pra dizer em sala de aula. Então, hoje, quando você pega a questão da ditadura e pega a questão da escola você fica pensando “meu Deus” Se a gente tinha que cuida da língua, como é que a gente, de repente, tinha que estimula o aluno também à fala. Então, era umas coisas assim. Eram situações interessantes. Havia, então, essa dicotomia, ao mesmo que você queria que o aluno falasse você tinha esse tal cerceamento, mas que você não tinha muita consciência. (Entrevistada 1)

O desconhecimento sobre a filosofia, os reais objetivos e mesmo sobre normas técnicas que perfaziam a Reforma do Ensino desvelam a maneira como ela foi encaminhada, consequência da evidente desconsideração da participação dos professores nesse processo e, também, da metodologia de “multiplicação das informações” sobre a nova lei, que discutidas no capítulo anterior atestam também neste um aspecto de seu nocivo resultado.

As intervenções do governo militar sobre a educação e educadores guarapuavanos e paranaenses permite compreender porque no transcorrer do processo de “tramitação do projeto da Lei n.º 5.692 no Congresso Nacional não apenas não se detectou manifestação alguma por parte da sociedade civil como sequer foi possível constatar os ‘pálidos protestos da oposição.’” (SAVIANI, 1987, p. 128, grifos do autor). Em meio às mencionadas tensões e incoerências, dava-se prosseguimento a implantação da Lei 5.692 no município de Guarapuava.

O contraste entre a política do governo militar e a conjuntura econômica e educacional do município de Guarapuava assumiram, no decorrer da implantação da Reforma do Ensino, matizes cada vez complexos e que colocam em evidência, por um lado, o intenso trabalho dos educadores e, por outro, a distância entre o ideário governamental e a realidade econômica e educacional da cidade de Guarapuava.

4.2 ENSINO DE 2º GRAU: EVIDÊNCIAS DE PRECARIZAÇÃO

A análise realizada até o momento permite depreender que a implantação dos cursos técnicos de 2º grau em Guarapuava seguiu o mesmo encaminhamento que no restante do Brasil, ou seja, aconteceu de forma lenta, gradual e insuficiente.

Além das medidas do governo em tentar ocultar a precária situação que envolvia a Reforma do Ensino, por exemplo, através dos complexos escolares, os cursos profissionalizantes oferecidos pelo Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins pareciam distar-se sobremaneira da realidade econômica do município, assentada principalmente sobre a economia agrícola. A ciência de que a implantação dos cursos técnicos do ensino de 2º grau expressava clara antinomia em relação ao desenvolvimento econômico de Guarapuava, impulsionava os articulistas dos jornais guarapuavanos a alternar suas notícias entre esperançosas promessas e cétricas premissas no que tange ao seu cenário educacional do município, fator que conferiu corpo e lugar às discussões sobre a educação em Guarapuava.

Se no início de 1970 os periódicos fartamente enalteciam o modelo econômico, social, político e educacional imposto ao País desde 1964, no início da década de 1980 a situação era desfavorável à ideologia governamental que, inelutavelmente, não mais conseguia dissimular seu fracasso. A conjuntura da década de 1980 distava-se dos “imponentes” discursos governamentais em prol da relação trabalho, educação, desenvolvimento econômico e social comuns na década de 1970. Dentre eles destaca-se o discurso de Jarbas Passarinho em 1972.

O governo militar, através do Ministro da Educação Jarbas Passarinho (1969-1974), em pronunciamento realizado na Terceira Conferência Nacional das Classes

produtoras, na Guanabara, insistia na “tese de que a Educação é desenvolvimento”. Segundo o ministro, o governo “considera a educação como alto investimento, tanto que aplica mais de quatro por cento do produto nacional bruto no preparo e qualificação dos brasileiros.” Apoiado em Gráficos da UNESCO, e na tentativa de equalizar quantidade e qualidade em matéria de ensino, Jarbas Passarinho comparou a evolução do quadro educacional brasileiro ao de outros países em desenvolvimento e demonstrou que os altos resultados alcançados nos últimos sete anos, no caso, entre 1965 a 1972, em nada prejudicaram a qualidade do ensino (REVOLUÇÃO..., 1972, p. 3).

Na década de 1980, arrefecidos os ânimos no que tange a ideologia do “milagre brasileiro” (reforçado pelas inerentes crises econômicas que a acompanham o capital), mas sem abandonar o discurso que buscava alinhar educação e desenvolvimento, o pronunciamento do Ministro da Educação Rubem Ludwig (1980-1982) denunciava as mazelas e contradições que perfaziam a economia e a Reforma do Ensino. Rubem Ludwig declarava, em pronunciamento à posse de Antônio Albuquerque, que assumia a direção do MEC, que para a superação dos desequilíbrios socioeconômicos enfrentados no Brasil, era indiscutível priorizar a “educação de base”. O deslocamento das discussões que envolviam o ensino de 2º grau para o enfrentamento de questões relacionadas ao ensino de 1º grau prenunciava as contradições da suposta equalização entre educação profissional e economia, proveniente da reforma e inclinada à especialização profissional. Neste sentido, Ludwig assegurava que para sobrepujar esse “contratempo” bastava incorporar ao sistema de ensino os “sete milhões de crianças que hoje se encontram à margem da escola”, e com isso, conduzir esses alunos ao objetivo maior, que seria a conclusão do ensino de 2º grau (LUDWIG..., 1981, p. 1).

Todavia, os indícios que evidenciavam, gradativamente, o fracasso da generalização da formação profissional no 2º grau, como será possível acompanhar no decorrer deste trabalho, pautou-se em uma série de variantes que a acompanhou de seu início ao seu fim, fatores que compreendem a totalidade das contradições que permeiam o capital.

De acordo com os aspectos que envolveram a aplicação de recursos orçamentários na reforma do ensino, o Jornal Esquema Oeste destacou a organização de uma CPI que visava averiguar as causas do “baixo nível de conclusão do primeiro ciclo, a insuficiência de recursos transferidos à Educação”,

como também as “elevadas taxas de abandono no final da 8ª série e a repetência no primeiro ano, que atinge 25%.” (APROVADA..., 1981, p. 2). Estes prejuízos, de acordo com a matéria, eram provenientes da aplicação da Lei 5692/71 que, na época, “figurava [...] entre as principais causas da inviabilidade que tem o prosseguimento do atual sistema de ensino.” (APROVADA..., 1981, p. 2). Inevitavelmente, esses fatores repercutiram em Guarapuava.

Em entrevista ao Jornal Folha do Oeste no ano de 1975, o prefeito de Guarapuava, Nivaldo Krüger, denunciava enfatizava a questão orçamentária ao citar que o “ensino no Paraná vai mal porque o Estado transfere obrigações, mas não faz a transferência de recursos” causando a “impotência dos nossos diversos organismos na área.” (REFORMA..., 1975, s/p). Segundo o prefeito a sistemática que envolvia a relação tributação/ensino era uma “escamoteação do governo”, sendo “justo transferir obrigações, mas também os meios. [Mas] Está acontecendo o contrário.” (REFORMA..., 1975, s/p). Portanto, segundo o prefeito, a reforma “preconizada é uma necessidade, mas deve ser implantada com base que a real situação e possibilidades permitam a viabilidade da municipalização do ensino de 1º grau.” (REFORMA..., 1975, s/p). Em outra matéria de 1976 o prefeito Nivaldo Krüger criticava o governo estadual novamente:

As escolas em Guarapuava estão funcionando precariamente e só não fecharam porque a prefeitura tem contratado professores para atender aos apelos angustiosos dos diretores e pais de alunos, pois o Estado há dez anos não nomeia professores para o município. (NIVALDO..., 1976, p.1).

A discussão em torno do financiamento da educação denunciava o descaso do Estado em relação à educação. Em 1974 as despesas:

[...] públicas com educação representavam, no Brasil, apenas 2,8%, o que deixava o país, em termos relativos, em 77º lugar no mundo. [Sendo o Brasil] um dos países em que, relativamente ao PNB, o Estado menos gasta em educação. Os municípios continuavam obrigados a gastar 20%. Em 1971, a lei 5.692 ampliou a obrigação, fazendo incidir aquela proporção também sobre o Fundo de Participação dos Municípios. No entanto, a centralização promovida pelo regime autoritário fazia com que a uma parcela ínfima da receita de impostos ficasse nos municípios e nos Estados. Era o governo federal – justamente a instância Político-administrativa isenta de gastos pré-fixados com o ensino – que recebia a maior parte do bolo tributário. (CUNHA, 2002, p. 50).

De acordo com esse cenário, segundo Frigotto (1984, p. 179), a desqualificação da escola através dos mais variados mecanismos, conciliados aos mecanismos que fazem parte do “próprio processo produtivo”, compõe em um modo “sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora.” A falta de recursos financeiros culminou ao comprometer a base do ensino, ou seja, o 1º grau, por prejudicar o ensino profissionalizante de 2º grau, que dependia financeiramente da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) principalmente pela exigência de laboratórios entre outros equipamentos. Esses fatores consequentemente prejudicaram os cursos profissionalizantes também em Guarapuava.

Segundo Jorgensen (1976, p. 89) a ausência de recursos financeiros não permitiu que as escolas de Guarapuava tivessem condições suficientes para a implantação da Reforma do Ensino, justificada pela também “precariedade das instalações dos prédios escolares.” A autora destaca também que a baixa remuneração do professorado, a ausência de “modernas técnicas” metodológicas e mesmo a falta de “condições filosóficas”, quando coadunadas a célere implantação da reforma, culminaram por assinalar, paulatinamente, sua falência (JORGENSEN, 1976). Segundo Kuenzer (2002), a precariedade das condições das escolas públicas de 2º grau obstaculizou a execução tanto das funções profissionalizantes quanto propedêuticas, pois caracterizadas pela sucessiva “perda de qualidade.”

O relato do entrevistado 7, corrobora com essa afirmativa, pois, mesmo quando os professores trabalhavam com disciplinas que se aproximavam de sua formação, as dificuldades estruturais configuravam-se em um dos principais desafios: “[o professor] ‘pega um esfigmomanômetro’, pegava lá, não funcionava. Você tinha que fazer de conta que era assim, só que não funcionava o aparelho, o que davam pra nós era sucata vieja, entendeu, pra nós era muito difícil.” Ainda segundo o entrevistado esses fatores comprometiam o exercício da docência, que tornava-se “muito difícil, porque não tinha material, não tinha nada imagine, se hoje pra ter um curso já não tem (recursos) imagina naquela época.” Circunstância que se tornou insustentável no início da década de 80. Essa mesma situação era comum entre os outros cursos, como por exemplo, o curso de Desenho Arquitetônico, segundo a entrevistada 1, “você fazia o curso de desenho arquitetônico e não tinha nenhuma mesa para o aluno desenhar.” Em relação ao Curso de Desenho

Arquitetônico, a entrevistada **5** cita que a falta de didática dos professores era um dos componentes que comprometia severamente a formação dos alunos:

Nós tínhamos profissionais da área, mas eles não tinham didática, eles eram capazes na criação, mas não na transmissão. Depois o governo queria que fizesse licenciatura curta, para a parte didática, como uma complementação e o pessoal não aceitava, achava que não valia a pena, porque ganhava-se pouco, os que colaboravam, iam mais como colaboradores mesmo, né. Claro que eles recebiam mais.

As condições físicas e pedagógicas em que ocorria a Reforma do Ensino tornaram-se públicas através dos jornais guarapuavanos, como por exemplo, através do Jornal Esquema Oeste que, em matéria de 1982, denunciava a precariedade dos cursos profissionalizantes do Colégio Francisco Carneiro Martins.

A matéria destacava que somente duas turmas do Curso de Redator auxiliar ainda funcionavam no referido colégio, uma delas do segundo 2º ano e outra do 3º ano, sendo que a primeira série já não existia mais “por falta de alunos”. Somadas as duas classes não havia mais do que 40 alunos (CURSO..., 1982, p. 6). A responsável pelo curso apontava que o “problema de haver poucos alunos deve-se ao desinteresse por parte deles [dos alunos]. Mas o que fica marcado, por detrás disso, é a *evasão escolar em número significativo, motivada pela falta de mercado de trabalho.*” (CURSO..., 1982, p. 6, grifo nosso). Somada à insegurança em se conseguir ou um emprego após a conclusão do 2º grau, os alunos, por sua vez, reclamavam que a ausência de atividades práticas comprometia a aprendizagem teórica:

No Colégio não existe um “laboratório”, nos moldes do curso, para aplicação prática constante. E o jornal⁸⁷, que em parte serve para isso, não está conseguindo chegar à altura do que os alunos reivindicam, como estágios em jornais, para a ligação direta entre jornalistas e profissionais que tem experiência na área de comunicação. Não há quem diga que não pretenda fazer jornalismo. Algum tempo atrás, contudo, os professores contactaram com algumas emissoras de rádio e jornais de Guarapuava, para a possibilidade de estágio, mas a oferta foi recusada, sem argumentos que convencessem os estudantes, do lado dos procurados. (CURSO..., 1982, p. 6).

⁸⁷ A professora refere-se ao Jornal estudantil organizado pelos alunos, denominado “Cheguei 82”.

Segundo Frigotto (1984, p. 172) havia, em âmbito nacional, uma grande distância entre os cursos profissionalizantes e o mercado de trabalho, principalmente em relação ao avanço tecnológico do período, sendo que a “observação das ‘oficinas’ ou dos laboratórios das escolas aponta para o ridículo quando postos em contraste com o estágio de desenvolvimento industrial da década da implantação da reforma.”

Em acordo com esse quadro a matéria do Jornal Esquema Oeste evidenciava que o “esforço constante” por parte dos professores do Curso de Redator Auxiliar em “arregimentar cada vez mais o curso” sabendo que os alunos reivindicavam por “mercado de trabalho”, confrontava-se com os problemas que surgiam dentro do “próprio estabelecimento de ensino, que carece [carecia] de materiais práticos.” Não oferecendo mínimas condições para o encaminhamento dos trabalhos os cursos não eram “suficientemente capazes para preparar o estudante para a realidade do mercado de trabalho de Guarapuava.” (CURSO..., 1982, p. 6). Consoante à matéria jornalística é o relato da entrevistada **3**, aluna do Curso de Redator Auxiliar:

Nunca fomos visitar um jornal, nós não tínhamos uma máquina de datilografia à disposição, um laboratório. Nós tivemos que fazer o curso, pagar particular o curso de datilografia [...], porque a escola não ofertava, não tinha nem um laboratório de datilografia.

De acordo com a professora Elizabeth Ribas, a precariedade dos cursos e a dissonância desses com o mercado de trabalho fez com que outros cursos fossem encerrados, o “mesmo fato se deu com o curso de enfermagem, que não existe mais, porque não tinha mercado de trabalho nem interessados.” (CURSO..., 1982, p. 6). Segundo a docente, dentre os cursos ainda mantidos estavam Contabilidade, Magistério, Básico em Saúde e Desenho arquitetônico (CURSO..., 1982, p. 6). A desmotivação dos alunos, que resultava em evasão escolar, pautava-se, na ausência de laboratórios, na não consecução dos estágios e no desinteresse da comunidade pelo curso e pelo trabalho desenvolvido pelos discentes:

[...] os estudantes que ainda restam de Redator Auxiliar afirmam gostar do curso. Mas reclamam que nos trabalhos que são realizados junto à comunidade, são mal recebidos pelas pessoas. “Pouca gente recebe a gente bem” – afirma uma estudante, concluindo que “ninguém coopera nos trabalhos.” (CURSO..., 1982, p. 6).

Para a professora Elizabeth Ribas o desinteresse pelo curso, tanto da sociedade quanto dos alunos, respaldava-se na falta de esclarecimentos e incentivo do Colégio para com os alunos do 1º grau, ou seja, estava relacionado à sondagem de aptidões. Por fim, ressaltava que o desinteresse dos alunos relacionava-se também à ênfase dada à teoria em detrimento da prática. Segundo Kuenzer (2002) aos alunos que conseguiram permanecer na escola, e que se tornaram os técnicos de nível médio, foi lhes facultado o acesso ao saber teórico unicamente, mas não o saber articulado ao trabalho concreto, quanto mais relacionado à “prática social” a qual está inserido. Deste modo, a escola, pautada na “autonomização” e fragmentação da ciência empírica, culminava por permitir a reprodução de uma “teoria reificada derivada de uma concepção ideológica da ciência tida como neutra e universal.” (KUEZER, 2002).

Outro ponto que expressa o caráter provisório da Lei n.º 5.692/71, e que foi citado pela matéria, tem relação com o descumprimento da prescrição que visava à sondagem das aptidões⁸⁸ no ensino de 1º grau, e à escolha do curso profissionalizante no ensino de 2º grau (FONTOURA, 1971, p. 27). No que tange a sondagem das aptidões a entrevistada 11 (aluna do Curso Técnico em Contabilidade), destaca que a falta de orientação vocacional⁸⁹ culminou, também, por agravar a tímida relação entre os cursos profissionalizantes e o mercado de trabalho de Guarapuava, fator que aumentou o número de desistências⁹⁰. Para a entrevistada 1, “Na realidade, primeiro que eles [os alunos] escolhiam os cursos, é,

⁸⁸ Segundo Cunha (2002, p. 61) “Nas duas primeiras séries do antigo ginásio predominavam as disciplinas de caráter geral, ao lado de disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões: artes industriais ou técnicas agrícolas, conforme a economia da região onde o ginásio se localizasse. Nas duas últimas séries, aumentava a carga horária destinada às artes industriais, às técnicas agrícolas, às técnicas comerciais, à educação para o lar, ou, ainda, ao aprofundamento dos estudos gerais. Essas disciplinas vocacionais teriam o objetivo de continuar a sondagem vocacional, de modo mais profundo, de forma a fundamentar a escola de cursos profissionais ou gerais, no 2º grau, caso os alunos prosseguissem os estudos; Caso contrário, a iniciação profissional, facilitando o rápido treinamento numa ocupação específica, já em serviço.”

⁸⁹ Ver FERRETI, Celso João. **Uma nova proposta de orientação vocacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

⁹⁰ A evasão escolar foi tema frequente das matérias jornalísticas, mesmo anteriormente a aplicação da Lei nº 5.692/71, “A evasão escolar constitui um dos graves problemas de educação no Paraná. Nos grandes centros urbanos ela se verifica em índices acentuados que estão exigindo corretivos imediatos” (A EDUCAÇÃO..., 1969, p. 2).

sem saber o que eles estavam escolhendo, [escolhiam] a esmo. Tem vaga nesse curso vou fazer. Não, tem vaga nesse curso, vou fazer”. Deste modo:

[...] não havia uma vocação específica. Ah, eu vou fazer técnico de enfermagem, eu vou fazer contabilidade eu vou fazer não sei o que. Era pela vaga que tinha [...]. E aí quando chegava na metade do curso, ou coisa assim, ele começava a se desiludir, ou porque ele não conseguia o trabalho naquele mercado, naquele cursos que ele estava estudando, ou via que ele não ia conseguir [concluir o curso]. Então porque que eu to fazendo isso. Ou porque [...] havia um enfoque muito grande no ensino diurno então, é, daí ele já desistia porque ele ia trabalhar. Então havia uma desistência muito grande por motivação é, pela motivação do próprio curso. Pela dificuldade de encontrar trabalho no campo que ele escolhia e também pela questão econômica [...]. (Entrevistada 11).

A escolha dos cursos profissionalizantes, pautada pelo número de vagas disponíveis, desvela o caráter provisório e instável em que a Reforma do Ensino foi implantada no mencionado colégio, fator que também se chocava com a demanda que procurava por formação. Havia ainda outra questão e que envolvia o caráter compulsório do ensino profissionalizante, que foi objeto de inúmeras críticas. De acordo com a entrevistada 11, “[...] técnico em contabilidade eu fiz porque precisava terminar o segundo grau, fosse o que fosse, né.”

Por fim, todos esses fatores evidenciam a precarização da reforma do ensino e denunciam também que os aludidos investimentos em educação jamais aconteceram, ao menos de forma suficiente. De acordo com Pery de Oliveira:

Analisada a forma pela qual as verbas vem sendo distribuídas entre os diversos graus de ensino nos últimos tempos, observa-se que [...] nos ensinos de 1º e 2º graus, que movimentam a grande massa de nossa população, o que se vê é a falta de escolas e de professores, estes últimos profundamente angustiados pela problemática gerada pelos seus baixos salários, incompatíveis com a importância e magnitude de sua missão. (OLIVEIRA, 1981, p. 3).

Para a entrevistada 3, aluna do Curso de Redator Auxiliar, o ensino profissionalizante, “foi colocado de uma maneira muito linda, muito belo o curso, a propaganda era muito bonita, mas a estrutura é a mesma da escola.” O relato do entrevistado 7, (professor dos cursos técnicos) endossa e amplia essa perspectiva ao destacar as condições pelas quais passavam os docentes durante o processo de implantação: “criavam nomes bonitos né, olha você vai ser capacitado pra tal coisa,

mas não capacitava ninguém, [...] você não tinha nada, era só quadro e giz, quer dizer era difícil.” Conforme a entrevistada **3** muitos alunos “chegaram lá e viram que não era interessante ou que não dava condição, não acompanhava o processo [...] não atingia eles né, a didática, a parte pedagógica utilizada, eles não davam conta.”

[...] eles cortaram as disciplinas do núcleo comum, por exemplo a gente tinha, no redator auxiliar, muito português, que daí tinha português um, dois, três e literatura um, dois três e tinha menos física, menos química, menos matemática. Ao invés de ter cinco aulas de matemática tinha três, três de física tinha duas. De certa forma limitava bastante. Limitou a parte comum né, em prol de contribuir mais naquela área do redator, no caso de literatura e português. Só que não ia pra frente a coisa, [pois], não tinha mercado. Deixou a desejar e não tinha relação com o mercado. (Entrevistada **3**).

Com clareza sobre os princípios classistas que permeavam a Reforma do Ensino, a entrevistada **3**, esquadrinha os objetivos da mencionada lei, “[...] aqueles que faziam o curso geral estavam mais propícios a passar em vestibulares, então a intenção era essa, né, uma formação era para a academia e a outra era pro mercado de trabalho”. Em verdade a Reforma do Ensino elitizou o “processo escolar através de mecanismos de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade.” (Frigotto, 1984, p. 171). Em verdade:

[...] o objetivo de qualificação profissional por uma genérica “preparação para o trabalho”, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva “contra reforma” neste grau de ensino. A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhece-la como predominantemente propedêutica (KUENZER, 2002, p. 20).

Para Alves (2006, p. 145, grifos do autor), não se pode deixar de ressaltar que há no “interior dessas propostas” algo que insinua, frequentemente, o “incontido desejo reformista daqueles que aspiram ver realizada uma *hipotética requalificação do trabalhador*”, ilusão que padece quando confrontada com a “análise do processo de trabalho.”

A desqualificação que acompanhou o processo de implantação da Lei n.º 5.692/71 no Colégio Francisco Carneiro Martins, esteia-se, por fim, propriamente na

elementar recusa em se transmitir o saber “sistematizado” e “elaborado”, que ocorre, no máximo, através de transmissões aligeiradas e fragmentadas (FRIGOTO, 1984). O destaque à forma enviesada com que os cursos profissionalizantes coadunaram-se a uma estrutura física e pedagógica inconsistente, não busca ressaltar que Reforma do Ensino foi uma organização isenta de determinações, pelo contrário, o apontamento das contradições que compuseram a aplicação do texto da lei à realidade educacional e econômica do município de Guarapuava, buscava inseri-la às variações e determinações próprias do capital:

A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das ‘falhas’ dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo [...] (FRIGOTO, 1984, p. 134).

Tendo por base essa definição e através dos relatos dos entrevistados faz-se possível depreender que a ideologia e as contradições do capital foram desveladas no decorrer do processo de implantação da Lei n.º 5.692/71 também através da precariedade física e pedagógica que a permeou. Como é possível ainda ressaltar, os cursos profissionalizantes não mentiam relação com o escasso mercado de trabalho de Guarapuava, recorde-se os critérios utilizados para suas definições, componentes que indicavam, também, seu premente fracasso. Não obstante, a desqualificação do ensino formal e público impulsionou, no desdobrar-se da implantação da Lei n.º 5.692/71, instituições particulares, comerciantes e pequenos industriais a buscarem respostas minimamente suficientes à contradição entre educação e trabalho que emergem, em verdade, do capital.

4.3 A ASSIMÉTRICA RELAÇÃO ENTRE O MERCADO DE TRABALHO E OS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE 2º GRAU EM GUARAPUAVA

O trabalho desenvolvido neste capítulo aponta, através de matérias jornalísticas e de entrevistas, para o indício de um dos objetos que assumiu centralidade no debate sobre a relação entre trabalho e a educação

profissionalizante em Guarapuava, ou seja, a desconformidade entre os cursos técnicos provenientes da Lei n.º 5.692/71 e a economia do município. As adversidades apresentadas pelas variadas fontes entre a mencionada relação concorrem para a compreensão do moroso processo que acompanhou a implantação da Reforma do Ensino em Guarapuava. Deste modo, sabendo-se que o trabalho é a “categoria fundamental ou o ponto de partida da relação educação e trabalho, justamente por ser o trabalho, na organização da sociedade, o princípio educativo primeiro” (NOSELLA, 2002, p. 27) buscar-se-á, nesse subitem, aprofundar e discutir a relação educação e trabalho pautada no modo de produção capitalista, no município de Guarapuava, no decorrer da década de 1970 e início de 1980.

Em matéria intitulada “Técnicos de nível médio fazem falta à Guarapuava” o Jornal Esquema Oeste destacava que a “falta acentuada de cursos profissionalizantes de nível médio faz com que a população jovem não encontre muitas possibilidades de bons empregos em Guarapuava.” (BANTEL, 1975, p. 1). De acordo com a notícia, fazia-se urgente a criação de cursos voltados ao comércio, agropecuária e indústria, esses destacados como os “setores dinâmicos da economia guarapuavana”. Com exceção do ramo industrial, que não assumiu significativa relevância na economia do município, a matéria destaca que, de forma contrária, o setor comercial e agropecuário exigia mão de obra especializada. Outras matérias apontavam como solução matizes diversas, mas assentadas sobre a mesma égide.

Conforme destacado pela articulista Rosele Gomes Bantel, a significativa desproporção entre o mercado de trabalho e os cursos profissionalizantes pautava-se na falta de atendimento a um “promissor mercado”, a construção civil. Com o intuito de reparar essa mazela o Departamento de Cultura sugeriu a “realização de cursos rápidos e treinamentos intensivos para preparar pedreiros, marceneiros, carpinteiros e mecânicos.” (BANTEL, 1975, p. 1). Estes cursos foram executados em convênio entre a Legião Brasileira de Assistência, Prefeitura Municipal e o Primeiro Esquadrão Independente de Cavalaria. Segundo Luiz Pawlina, representante da Secretaria da Educação e Cultura, devido à intensa procura pelos cursos, pensava-se, também, a elaboração de cursos voltados à formação de eletricitas e encanadores, pois a “razão da procura” era evidente frente ao “desenvolvimento” que chegava rapidamente à Guarapuava, fator que tornava o “mercado de trabalho” “mais exigente.” (BANTEL, 1975, p.1).

As novas exigências do mercado, somadas a curta duração dos cursos, muito se aproximavam da necessidade daqueles que, em grande número, encontravam-se desempregados no decorrer de toda a década de 1970 e 1980. Outro fator que facilitava a inscrição dos candidatos nos cursos voltados à construção civil, e que duravam em média quatro meses ou 320 horas, era que somente exigiam formação em curso primário, quando muito. Aliás, segundo os organizadores da mencionada formação, o baixo nível de instrução dos participantes era considerado fator concordante para a realização dos cursos, uma vez que eram mais voltados à prática do que à teoria, “A parte prática é a que vale, pois o aluno com *pouca instrução* aprende mais rápido fazendo.” (BANTEL, 1975, p. 1, grifo nosso). Aventa-se, também, que a formação desse trabalhador ocorreria, efetivamente, no trabalho prático, a partir de sua contratação. Essa concepção de ensino aproxima-se da afirmativa de Kuenzer quando a autora cita que na escola do capital os “custos são praticamente nulos e [que] não há desperdícios; só se ensina o que vai ser utilizado e o que é prático, as informações teóricas e [em outros casos] tecnológicas só serão transmitidas na medida da necessidade prática.” (KUENZER, 2002, p. 53)

Este quadro permite evidenciar que a busca por alternativas educacionais profissionalizantes que correspondessem ao desenvolvimento econômico do município tornava-se premente. Também com esse objetivo a Associação Comercial e Industrial de Guarapuava (ACIG⁹¹) empenhava-se por encontrar soluções que sanassem a desproporção entre trabalho, educação e desenvolvimento do município.

Em matéria ao Jornal Esquema Oeste, a direção da Associação Comercial e Industrial de Guarapuava, ao analisar a mencionada assimetria, chegava à seguinte conclusão:

Em razão de verificar que em Guarapuava os estudantes após concluírem o curso de 1º Grau, não encontram muitas opções em termos de ensino técnico a Associação Comercial e Industrial de Guarapuava (ACIG) se propôs a entrar em contato com entidades voltadas para o ensino profissionalizante, havendo exposto a situação ao diretor⁹² executivo da escola Técnica Federal do Paraná. (ACIG..., 1974, p. 1).

⁹¹ “A ACIG foi fundada em 17 de janeiro de 1955, constituindo-se em uma sociedade civil, com personalidade jurídica. [...] As finalidades da Associação Comercial e Industrial de Guarapuava [...] obedeciam às tendências da época, determinadas pela necessidade de congregação da classe empresarial.” (VECHIA *et al* 1995, p. 12, 14).

⁹² Cargo ocupado na época pelo professor Ivo Mezzadri.

No seguimento da matéria os diretores da ACIG solicitavam orientação para a criação de cursos técnicos que atendessem às áreas de mecânica, edificação, eletrônica e decoração, “este último satisfazendo mais às moças que não vêm o magistério como a melhor profissão.” (ACIG..., 1974, p. 1). De acordo com o Presidente de ACIG, Leomar Kaminski, somente 20% dos estudantes que concluíam o ensino médio chegavam aos bancos universitários, o que “prova não haver preparo suficiente nas escolas ou mesmo incentivo nesses cursos [técnicos] para continuarem se especializando naqueles de nível superior.” (ACIG..., 1974, p. 1). Mesmo sabendo que essa justificativa não se sustenta, de acordo com o caráter de terminalidade do ensino profissionalizante de 2º grau, é possível depreender que para os diretores da ACIG havia clara antinomia entre a economia do município e os cursos técnicos provenientes da Lei n.º 5.692/71. Essa “eventual” dissensão culminou na busca por outras possibilidades de educação profissional, fator que permitiu a instalação de outras instituições que se proclamavam suficientes à harmonização das contradições que, em verdade, irrompem do capital. Segundo Frigotto (1984) o “capital tem outros mecanismos situados fora da escola formal para formar o trabalhador que lhe convém.” Dentre elas destacou-se, em Guarapuava o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

Sob a coordenação do Dr. Abrão Melhem o SENAC, que até 1975 realizava seus cursos em um pequeno minicentro, recebia pelas mãos do Prefeito Nivaldo Krüger, após requerimento encaminhado ao executivo do município, o parecer favorável para a construção de uma “edificação moderna, com linhas arquitetônicas avançadas” suficientes e conformes às necessidades do comércio de Guarapuava (SENAC..., 1975, nº 1, s/p).

Destaca-se que a curta duração das formações requeridas pelos cursos do SENAC rapidamente consubstanciou-se em forte atrativo para a classe trabalhadora. Segundo o entrevistado **12** e a entrevistada **3**, a simples certificação do SENAC era, para os empregadores, análoga à experiência de trabalho, na época, um dos maiores obstáculos para a inserção ao escasso mercado de trabalho do município. Tanto que em 1977, o SENAC anunciava ter formado profissionalmente já no 1º semestre desse ano, 250 alunos. Para o 2º semestre oferecia cursos com duração de 10 a 40 dias, sendo os seguintes, “Cozinheiro, Lancheiro, Comunicação Oral e Escrita, Chefia e Liderança, Gerência de Venda, Introd. a Leg. Trabalhista,

Correspondência Comercial, Vendedor Lojista, Auxiliar de Garção⁹³” (CURSOS..., 1977, p.. 2). Segundo o entrevistado **12**, que atuou como coordenador e professor no SENAC, a diferença entre os cursos “profissionalizantes” ofertados pelo SENAC e os cursos profissionalizantes provenientes da Lei n.º 5.692/71 era evidente:

A diferença era grande. Porque o SENAC era específico pra aquela área, e eram cursos curtos, vamos dizer assim, cento e vinte, cento e cinquenta horas. Tinha curso de chefia e liderança que era trinta horas, então, era mais fácil. O pessoal fazia com intenção específica do mercado de trabalho, e a cinco meia nove dois, que era profissionalizante, não tinha incentivo, era uma continuidade do estudo pro jovem.

A distância entre os cursos oriundos da Lei n.º 5.692/71 e a realidade econômica de Guarapuava forçava os alunos (de acordo com as condições financeiras de cada um) matriculados na rede de ensino profissionalizante de 2º grau a financiarem sua “aparente” profissionalização:

A clientela fazia as duas coisas, fazia o curso pra completar o segundo grau [...] e curso profissionalizante. Então a grande maioria desse pessoal que trabalhava já saiam com diploma do SENAC, é o que dava direito a entrada ou a escolha para o trabalho. E dessa grande maioria que faziam o SENAC, e a gente controlava, aquele tempo a gente via também no ministério do trabalho a entrada pelas carteiras profissionais, a gente via, quantos alunos nossos, saiam do nossos cursos indo pro mercado de trabalho. (Entrevistado **12**).

Segundo Kuenzer (2002, p. 24), órgãos como SENAC, SENAI e SENAR tem o objetivo de atingir “um pequeno contingente da população economicamente ativa e tem sua função restrita ao ensino operacional de processos de trabalho.” Ao ser perguntado sobre o perfil social dos alunos que se matriculavam nos determinados cursos do SENAC, pois um curso pago, o entrevistado **12**, respondeu que o público interessado:

Era muito variado. Tinha até pessoas de idade, já de uma idade um pouquinho mais avançada que tinham necessidade de se engajar no mercado de trabalho. O SENAC era a porta, porque o comércio pedia a experiência. Jovem não tem experiência de trabalho, então ele ia fazer um curso no SENAC como experiência comercial. Nós direcionávamos nesse sentido, então a clientela era variada, a maior parte era de estudante, porque era incentivo. O diretor ia nas escolas, cada vez que abria um curso,

⁹³ Optou-se por seguir a grafia original, como no restante do trabalho.

convidar, incentivar a juventude. [...] Então, noventa por cento, oitenta, noventa por cento da clientela era estudante [...]. Às vezes o jovem que ia numa empresa pedi emprego: ‘Tem experiência ou num tem’ [perguntava o empregador], ‘então pelo menos faça o SENAC’. Que o SENAC tinha várias atividades, não só pro escritório, o SENAC tinha o cabelereiro, telefonista, o curso de datilógrafo, naquela época era datilógrafo, não tinha computação.

Ao sintetizar a divergência entre a Lei n.º 5.692/71 e os cursos do SENAC, em respeito à inserção ao mercado de trabalho, o entrevistado **12**, cita: “A grande maioria, consegue o emprego, deixa o estudo. No SENAC era o contrário, fazer o curso pra te um bom emprego”. Aventa-se que essa relação era reflexo da desqualificação e do suposto descompasso entre o mercado de trabalho e os cursos profissionalizantes regulares. Esses fatores compeliram os alunos a custearem seus estudos em instituições particulares. De acordo com esse quadro, evidencia-se que as discussões em torno da filosofia de privatização incutida na Lei n.º 5.692/71 assumiram alguma proporção.

As mencionadas discussões centravam-se comumente no Art. 44, que garantia recursos para os alunos de 7 a 14 anos, mas não o fazia aos níveis posteriores, somente após comprovação da “insuficiência de recursos”. Outro ponto questionado centrava-se sobre a concessão de bolsas de estudos (ao ensino de 2º grau) e a sujeição de sua restituição. Estas duas condições evidenciavam o descaso do governo que se desobrigava “legalmente de fornecer recursos para manutenção e ampliação do ensino regular”, fator que culminou por tornar ainda mais precária a implantação da reforma do ensino já marcada na época pela intencional morosidade e desqualificação (APROVADA..., 1981, p. 2).

O relato da entrevistada **3**, atesta a intrincada situação pela qual passavam os alunos dos cursos profissionalizantes do Colégio Francisco Carneiro Martins. Segundo ela, a falta de equipamentos básicos, como maquina de escrever para o curso de Redator Auxiliar, impelia os alunos aos cursos de datilografia particulares, circunstâncias que se atrelava a outras:

De tão fora da realidade que tava a escola do mercado de trabalho que a gente procurava o SENAC, por que as empresas davam muita importância [...]. Então, nós íamos lá, pagávamos o curso no SENAC, né, pra poder ser admitido no mercado de trabalho. Chegava nas empresas eles perguntavam, ‘você tem o curso do SENAC?’ Então não adiantava muito você ter o curso de contabilidade ou auxiliar em administração, ou redator, do profissionalizante. O comerciante sabia que a escola não tava dando conta [...]. (Entrevistada **3**).

A consideração deste cenário permite depreender que a “consolidação de um modelo educacional caracterizado pela progressiva redução de percentual de verbas das escolas da rede oficial” culminou no favorecimento indireto de instituições de educação profissional privadas. (APROVADA..., 1981, p. 2). Por sua vez, todos esses contratantes, que manifestavam precocemente a falência da Reforma do Ensino, não passavam despercebidos aos professores e dirigentes educacionais de Guarapuava:

[...] eles não eram bobos. Todos sabiam que essa questão dos cursos profissionalizantes não estava dando certo. Não estavam dando certo porque ela veio de cima pra baixo. As escolas não tinham ainda a estrutura necessária. O governo não tinha condições, é, até de saber como eram geridos esses recursos. (Entrevistada 1).

Neste sentido, faz-se necessário destacar que os cursos propostos pelo SENAC, ao cumprir, notoriamente, a agenda do capital, ofereciam em geral formações aligeiradas e precárias, vide os cursos com duração de um dia, voltados às áreas de Comunicação Oral e Escrita, Propaganda e Promoção de Vendas, Aperfeiçoamento para Cabelereiro e Aperfeiçoamento para Recepcionista de Hotel. Os outros cursos, quando muito, duravam pouco mais de um mês. Segundo Frigotto (1984) o SENAI e o SENAC foram criados para cumprir uma das exigências específicas do modo de produção capitalista, que busca adequar a profissionalização às constantes transformações ocorridas no “mundo do trabalho”. Para tanto, fazia-se (faz-se) necessária uma pedagogia adequada e, minimamente, conforme as transformações tecnológicas, que por sua vez exigem uma “educação” alinhada ao “processo produtivo.” Entretanto, a educação oferecida pelo SENAC de Guarapuava demonstra sua insuficiência pedagógica, evidenciada também pela formação dos professores que ministravam as aulas. Segundo o entrevistado 12, os professores eram provenientes dos mais diversos ramos profissionais e, normalmente, não possuíam nenhuma formação que lhes habilitasse ao exercício da docência nas áreas técnicas específicas:

Então vinha um rapaz que tinha formação de vender e tinha prática de vendedor, *que é o conhecimento*, e precisa ter um pouco de domínio de

cálculo, então ele trabalhava. De enfermagem era o enfermeiros, eram técnicos. O de manicure, pedicure também, nós trazíamos uma pessoa que trabalhava no salão de beleza, que tinha um pouco do que transmiti, porque também não adianta você trabalhar em um setor e não saber se expressar, saber transmitir. Eram profissionais.

Eu como orientador técnico da instituição só passava as coisas do seguimento normal do curso, a parte técnica [teórica], a parte toda, era com eles.

Através deste relato, que revela a predominância da prática em detrimento da teoria na formação profissional do SENAC, sendo a prática, segundo o entrevistado **12**, congênere ao conhecimento, torna-se possível entrever que essa desconformidade não raramente culminou em formações precarizadas, previamente direcionadas a funções que asseguravam a divisão da sociedade em classes, talvez isso explique o porquê do Estado induzir “os próprios empresários a financiar instituições de treinamento e formação profissional.” (FRIGOTTO, 1984, p. 172).

No seguimento destas críticas, é possível depreender que a falta de recursos necessários para a consecução dos cursos profissionalizantes, previstos pela reforma do ensino, favoreceu, em contrapartida, as instituições privadas de ensino, isso de inúmeras formas, como foi o caso do SENAC. Neste sentido, destaca-se que em ao discutir a Lei n.º 5.692/71 não se tem por objetivo fazer a defesa do ensino profissional “encenado” pelo SENAC, mas sim, apontar as inúmeras variáveis que perfazem o capital e que foram refletidas através de uma lei que assumiu por corolário o simulacro de uma formação técnica profissionalizante. Cabe também ressaltar que o Estado, a partir da promoção de “programas de treinamento” profissional, por ele estimulados financeiramente (n.º 6.297/75), cai em contradição quando se propõe a formular projetos e políticas educacionais voltadas à profissionalização pela via da escola pública, como foi o caso da Lei n.º 5.692/71, sendo factível mesmo dizer que há neste ponto ao “menos uma lógica invertida entre o discurso do Estado e sua prática. No movimento dessa inversão é que vamos encontrar a função real de tal reforma dentro do contexto histórico do capital.” (FRIGOTTO, 1984, p. 172). Assim, desdobram-se os “fenômenos” do capital, mas, tendo por escopo trazer a tona sua essência (KOSIK, 1986).

Segundo Warde (1983), a “não adequação da escola ao mercado de trabalho é, em verdade, a sua adequação, tendo em vista as funções que lhe cabem desempenhar.” Com a intenção de dissimular esse objetivo e “aliviar as tensões” foi

aprovado o Parecer 76/75, que veio a dissolver a “formação especial na educação geral” com a intenção de acomodar a relação educação e trabalho à “realidade educacional brasileira separando (a nível teórico) os polos teórico e prático na educação.” (WARDE, 1986). Através do mencionado Parecer, intentava-se suprimir as evidentes “perplexidades” que marcaram os primeiros anos de implantação da reforma. Para tanto se aventava a constituição de um “novo conceito de habilitação” que, em verdade, eximia a escola, legalmente, de formar profissionalmente o técnico profissional, formação que deveria ser completada não somente na escola, mas também através de estágios e, principalmente, a partir da inserção do aluno/técnico ao mercado de trabalho (WARDE, 1986).

Como já discutido nesse subitem, tanto a economia do município quanto os estágios no mercado de trabalho, por suas divergências, não permitiram a inserção desse aluno ao trabalho formal, discussão que perpassou a década de 1970 e adentrou a década de 1980. Esses fatores foram evidenciados também em outras cidades e estados brasileiros, sendo paulatinamente atestada a falência do modelo de ensino proposto, não mais por pareceres, mas pela Lei 7.044/82 que veio a desobrigar a escola de forçosamente profissionalizar os alunos do ensino formal. Para inserir o município de Guarapuava à discussão que culminou na instituição da Lei 7.044/82, e para melhor compreender a razão de sua confecção, faz-se ainda necessário avançar pelo mesmo caminho trilhado por professores, alunos guarapuavanos.

4.3.1 As contradições entre educação e trabalho em Guarapuava: a reforma que deforma

A análise desenvolvida até o momento permite compreender que a implantação da Reforma do Ensino em Guarapuava foi marcada pela distância dos cursos técnicos em relação ao mercado de trabalho de Guarapuava e pela axiomática precarização das condições físicas e pedagógicas do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins. Estes fatores oportunizaram o espriamento de instituições particulares e de outras organizações comerciais e industriais pela

cidade, pois se mostravam “interessadas” em afinar, ao menos minimamente, a referida disparidade.

A integração destes fatores resultou em uma série de consequências para a sociedade guarapuavana, dentre elas cita-se a evasão escolar. Destaca-se também a situação daqueles que conseguiram concluir o ensino profissionalizante, mas que se defrontaram com um módico mercado de trabalho que também não oferecia salários condizentes com sua formação, considerando que a certificação dos cursos profissionalizantes da Lei n.º 5.692/71, para alguns empregadores, não era vista com bons olhos, sendo que lhes representava um acréscimo aos encargos, pois esse tipo de certificação exigiria, obviamente, melhores salários (CUNHA, 2002).

Movimento contrário acontecia em relação aos alunos que participavam dos cursos rápidos ou mesmo com pessoas que conseguiam sem formação específica alguma galgar outros setores dentro de uma mesma empresa:

[...] nós encontramos dificuldades nos estágios e no mercado de trabalho, que foi o caso do curso de enfermagem, porque, isso aconteceu em todo o Brasil, né, que às vezes, é, viam uma moça muito bem intencionada boazinha, com paciência, começava trabalhando na limpeza do hospital, depois ela passava pra copa, servia refeições, depois ela aprendia a toma, aplicar a pressão, ou medir a pressão, e, de repente, ela era enfermeira, e com as habilitações, e claro que o salário era um, com habilitação teria que ser outro. Então nós tivemos, e isso aconteceu nas outras. [No] jornalismo⁹⁴ nós tivemos o início, então também, não funcionou, mais por esses motivos, você é uma pessoa mais capacitada. Então, por isso que não aconteceu. (Entrevistada 5).

Segundo Kuenzer (1992), é também deste modo que os trabalhadores elaboram um “saber eminentemente prático, fruto de suas experiências empíricas, que, sendo, parciais em função da divisão técnica do trabalho, originam um saber igualmente parcial e fragmentado.” Cunha (2002), destaca que a pouca quantidade de enfermeiros registrada nos hospitais (se comparada ao número de médicos) não tinha relação com a falta de cursos de enfermagem, pois havia “vagas sobrando”. Na verdade, a quantidade necessária de enfermeiros era definida pelos médicos que, de acordo com a divisão de trabalho, continham os ânimos daqueles que se interessavam pela profissão (CUNHA, 2002).

⁹⁴ Refere-se ao Curso de Redator Auxiliar.

Aventa-se que a especialização técnica, comumente reclamada nos jornais não representava também “grandes oportunidades” para os trabalhadores de Guarapuava, mas que objetivavam somente preencher módicas necessidades da burguesia local, que se confrontava com um desenvolvimento econômico incipiente centrado no setor agropecuário e nos pequenos comércios. Segundo Frigotto (1995, p. 26), na “perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho” na tentativa de subordiná-lo à “função social da educação e às demandas do capital.”

Ciente da crítica situação enfrentada pelos alunos dos cursos profissionalizantes de Guarapuava, o vereador Alberto Milazzo, em pronunciamento aos professores e alunos do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins, intentava alinhar, ao menos discursivamente, a relação entre educação e trabalho no município. Um dos fatores mais evidentes desta relação coadunava-se à distância que os cursos profissionalizantes de 2º grau guardavam do escasso mercado de trabalho da cidade, conjuntura ampliada pela matéria do Jornal Esquema Oeste com data de 1980. Na intenção de conciliar o inconciliável Alberto Milazzo, em reunião da Câmara Municipal de Guarapuava, pautado em dados de março de 1980, fornecidos pela folha de São Paulo, destacava que no Brasil, “Cerca de 80% dos jovens entre 15 e 19 anos não estão sendo atendidos pelo 2º grau, quase 7 milhões de crianças, entre 7 e 14 anos, não são atendidas pelo ensino regular ou especial.” Todavia, a perspectiva insinuada por Milazzo para discutir a correlação educação e trabalho era tanto complexa, como polêmica:

Há 15 ou 20 anos atrás os adultos diziam: ‘Os jovens devem estudar, os problemas do país devem ser resolvidos por nós, mas experientes, o futuro sim é dos jovens’. Passaram-se 20 anos e os problemas do país continuam a repetir a mentira ‘Os jovens devem estudar’, etc. [...] De tudo podemos concluir que aproximadamente 5 milhões de adultos ativos sufocam 30 milhões de jovens úteis e dominam o país, impedindo o progresso e a justiça social.

A prédica de Milazzo indica que a simetria entre trabalho e educação deveria ser afinada, pois, segundo o vereador, para superar o quadro econômico experienciado por Guarapuava, a juventude deveria recusar o engano daqueles, “que lhe querem reservar lugar apenas no futuro, e lutar com todo seu entusiasmo

para preencher o lugar a que tem direito hoje.” (MILAZZO, 1980, p. 4). Ainda segundo a matéria, dos 80 milhões de pessoas que ainda não haviam completado 25 anos, 30 milhões estavam abaixo dos 14 anos de idade, estando outros 20 milhões fora da escola sobrando então “50 milhões de jovens, efetivamente úteis ao país, *por estarem estudando e trabalhando*.” O vereador manifestou, ainda sua “preocupação com a situação dos jovens, exortando-os a participar ativamente da vida nacional.” As tentativas de Alberto Milazzo em fazer parecer possível que os alunos dedicassem-se tanto à rotina de estudos quanto à rotina de trabalho, para que assim fossem “úteis” a economia nacional, chocava-se, com o complexo quadro econômico experienciado pela sociedade guarapuavana na década de 1980.

Em matéria de 1982 do Jornal Esquema Oeste, intitulada “Desempregados organizam-se e denunciam situação dramática”, é retratada a real situação da classe trabalhadora em Guarapuava. De acordo com a matéria 700 trabalhadores desempregados, que contavam com o apoio de “várias entidades e profissionais liberais”, reuniram-se por cinco dias para discutirem e encontrarem uma “solução para o problema de desemprego que, segundo disse um dos desempregados, está se refletindo no *desespero de cada trabalhador em particular*.” (DESEMPREGADOS..., 1982, p. 1, grifo nosso). O movimento, encabeçado por seis trabalhadores, buscava de inúmeras formas organizar a classe trabalhadora, de acordo com suas profissões, para depois encaminhá-los às empresas de Guarapuava, contudo, frente a calamitosa situação, salientavam:

Esta comissão faz um apelo aos empresários para que se sensibilizem com o problema e arrumem uma vaga. Caso contrário, a revolta por parte destas pessoas não poderá ser controlada, visto que o boato de saquear armazéns e supermercados já estão se generalizando, pois muitos não estão dispostos a que esperar outros venham resolver seus problemas (DESEMPREGADOS, 6-12, 1982, p. 1).

À grave situação de desemprego, que assumia ares de violência, parecia arrefecer ou propriamente secundarizar, ao menos para boa parte da classe trabalhadora, os debates em torno da relação trabalho/educação, pois em princípio lutavam por sua sobrevivência.

Esta matéria faz refletir sobre a notícia apresentada no capítulo dois desse trabalho que classificava a cidade de Guarapuava entre os três municípios com

maior desenvolvimento econômico do interior do Paraná em 1975. É possível considerar, ao menos, com a afirmação de que o mencionado desenvolvimento econômico não perdura e alcança a poucos. Todos esses fatores anunciavam, primeiramente, alguma dissonância entre a relação trabalho e educação para a classe trabalhadora, atestada também pela matéria do Jornal Esquema Oeste:

Quando as autoridades e estudantes procuram um denominador comum para séria crise que atravessa o setor educacional brasileiro, é oportuno fazermos algumas colocações que retratam esse quadro. Na verdade, neste setor tudo continua como antes: *o jovem que completa o 2º grau e não logra ingresso na escola superior, não passa de um excedente ou desqualificado para o mercado de trabalho*, pois seus conhecimentos não lhe garantem o acesso e a participação em condições vantajosas nesse mercado” (OLIVEIRA, 1981, p. 3, grifo nosso).

Neste sentido, os reclames de Alberto Milazzo distavam-se sobremaneira da realidade dos alunos guarapuavanos, principalmente dos alunos do 2º grau, que muitas vezes, para garantir o sustento da família, permutavam o ensino profissionalizante pelo trabalho, pois não suportavam coadunar as duas rotinas:

A maioria que ia fazer o profissionalizante trabalhava, precisava trabalhar. Já ia fazer por que queria melhorar um pouquinho a condição financeira, mas daí não aguentava o curso porque era um curso puxado, né. Tinha bastante disciplinas, acho que eram doze ou treze disciplinas. Aí o que aconteceu com nosso curso, específico, a minha turma foi a última turma de redator auxiliar, porque daí o curso acabou. Por que ele fez uma propaganda, que era uma coisa, não deu em nada, exigia-se bastante do aluno e o pessoal acabou desistindo. A gente era menina né, a gente começou a estudar de manhã, no último ano tivemos que ir para noite, fechou o curso de dia. Não tinha aluno. E nós estudávamos a noite. (Entrevistada 3).

Para Kuenzer (1999, p. 125) o modelo educacional da década de 1970 agiu em desacordo com os “historicamente excluídos” dos benefícios culturais e materiais, pois estrategicamente orquestrado para que estes não “colhessem os frutos necessários” para a “superação da sua situação de classe”. Dentro deste contexto, não raramente esta relação, de acordo com as relações capitalistas de produção, intensificou ainda mais o abismo entre as classes convertendo-se obstáculo intransponível à educação do trabalhador. O relato do entrevistado 2, um dos trabalhadores que não conseguiu concluir seus estudos permite compreender a problemática evidenciada:

Era muito difícil você estudar a noite e trabalha, porque era um regime puxado, era quarenta horas por semana que você tinha que trabalha e era muito difícil ter vaga lá nos colégio eram muito pouco colégio, não era assim que nem hoje. Pouco colégio, pouco professor e bastante aluno e a preferência era pro aluno... [de classe burguesa], de baixa renda eles não queriam tanto, eles não faziam tanta questão que estudasse né. Precisavam de mão de obra barata e sem conhecimento.

Segundo Kuenzer (1992, 22), os excluídos da escola alcançam número alarmante no Brasil, sendo que aos excluídos não é permitida nem mesmo a “aquisição do saber sobre o trabalho na escola; quando muito, adquirem através de alguns anos de escolaridade as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Estes aprendem o trabalho trabalhando, ou seja, na prática.” O relato do entrevistado 2, que havia saído da zona rural para trabalhar e concluir seus estudos na região central de Guarapuava, trás à tona e clarifica as dificuldades enfrentadas pelos alunos de Guarapuava que acabavam por desistir dos estudos:

Então eu pegava o ônibus seis e meia por que se eu pegasse o das sete e meia, já perdia a hora. Como não tinha jeito de eu ir embora, eu trazia o almoço. Almoçava na firma. À tarde eu tomava banho na própria firma, depois da seis horas. Daí eu chaveava a firma e me mandava correndo [...]. Fui estudar num colégio particular, porque no público sem chance de estudar na época. Então, pra mim ir do centro pra Vila Bela⁹⁵ eu tinha que ir correndo pra não perder o horário da aula, porque eu tinha que tomar banho, fechar a firma e correr para não perder a aula. E o último ônibus que saía, para essa vila onde eu morava, era onze horas da noite, última lotação né. Eu tinha que sair onze horas [...] correndo também pra mim chegar até o ponto pra mim pegar a lotação. Quando não chovia essa lotação ia até o ponto final. Quando tinha chuva ela ficava onde o asfalto terminava, era três quilômetros longe de casa [de caminhada após descer do ônibus]. Então, eu chegava na casa por volta da meia noite, meia noite e pouco. Ia dormi uma hora da manhã, porque até eu me alimenta, mais um pouco. E levanta seis horas por que tinha que me prepara, as vez até antes, pra ir pro trabalho. Isso eu estudei um ano, foi quando tirei a quinta e sexta série. Mas não deu, ou eu parava de trabalhar ou estudava. Então, optei por parar de estudar e fui só trabalha. Era isso ou era isso, porque você não tinha condições. [...] Você estudava se você queria, se você tivesse um esforço muito grande você estudava, mas ninguém dizia estude, faça.

Segundo Arroyo (2002, p. 89), para muitos trabalhadores brasileiros “Pegar uns anos de escola, como pegar um ônibus” parecia ser um “meio necessário para chegar ao trabalho, garantir o emprego e sobreviver.” Como é possível constar, o repertório que perfez o encadeamento e a dissociação da relação trabalho/educação

⁹⁵ Cerca de seis quilômetros.

em Guarapuava, como no restante do País, foi permeado por inúmeras adversidades intimamente atreladas ao histórico desenvolvimento do capital, pois, os mencionados relatos evidenciam a luta do proletariado para enquadrar-se às diferentes fases do desenvolvimento da economia capitalista, sendo que sua “luta” contra o sistema burguês começava “com sua própria existência.” (MARX e ENGELS, 2007 p. 56).

O Estado, enquanto gestor econômico e político do capital monopolista em seu conjunto, depara-se com a contradição que transcende a ele mesmo, porquanto é inerente à forma social de organização da produção capitalista e à luta de classe que engendra. Trata-se da forma que assume a contradição capital-trabalho [...]. (FRIGOTO, 1984, p.162, 163).

Um exemplo da intervenção do Estado sobre a produção no capital é exposta pelo entrevistado 6. Segundo ele, os diretores, pedagogos e professores, sabendo que muitos dos alunos que compunham o quadro do colégio eram pobres, e cientes de que a evasão escolar guardava relação com a “necessária” busca pelo sustento (em detrimento da conclusão dos estudos) implantaram uma cantina no Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins, em horário alternativo, para sanar as necessidades básicas dos alunos que não tinham nem mesmo condições de se alimentarem na troca do turno do trabalho pelo turno dos estudos:

Tanto [que] no Carneiro Martins, é, foi implantado, na cantina, um lanche, uma alimentação para esses alunos que trabalhavam, eles chegavam iam pra cantina, eles recebiam uma lanche, uma sopa, para conseguirem se manter. (Entrevistado 6).

Segundo Frigotto (1995, p. 44) a escola, como uma “instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por uma desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” movimentando, muitas vezes, uma “fatia do ‘fundo público’ que se constitui em pressuposto de investimentos produtivos. O Programa Merenda Escolar exemplifica, de forma clara, a relação de enormes somas de recursos desse fundo.” A análise das condições experienciadas por alunos e professores em relação à Reforma do Ensino possibilitou a compreensão de que a escola correspondeu ao propósito do

capital, ou seja, a Lei n.º 5.692/71, ao “supor boa e necessária a requalificação do trabalhador” alimentou a “esperança de que uma idéia bem intencionada” poderia fazer retroceder uma “tendência indissoluvelmente ligada ao movimento da produção capitalista.” (ALVES, 2006, p. 146). A ocultação dos reais interesses do capital fez com que a educação assumisse, na década de 1970 e 1980 (e atualmente) um caráter dissimulador, transformando a educação em instrução minimamente suficiente às distintas necessidades requeridas pelo trabalho formal e informal.

O sutil sofisma capitalista, ao tentar coadunar desenvolvimento econômico e educação objetiva disseminar a ideia de que galgar um padrão econômico-social mais elevado pela via da educação profissional seria um caminho “natural”, porém, essas premissas, paulatinamente, desmoronavam frente ao incontestável, a divisão entre as classes:

O filho do trabalhador o pai pensava assim, não, você vai ser trabalhador igual a mim, né. Não sonhavam que o filho fosse um doutor. Dificilmente, né, alguém pensou em formar um filho advogado, engenheiro, dos meus colegas, era realmente aqueles que tinham condições né. Por que sempre foi muito caro estudar fora, sempre foi muito caro (Entrevistada 3).

Tendo como norte a divisão classista, segundo a entrevistada **3**, os pais das “famílias mais abastadas não deixavam seus filhos estudar aqui né, eles iam pra fora. Eles tinham uma visão diferenciada dos pais da escola pública, né.” Alguns alunos da classe burguesa ao terminarem o ensino secundário eram encaminhados para os cursinhos pré-vestibulares de Curitiba para a iniciação à vida acadêmica, evidenciando-se assim que no capital “é impossível submeter a uma educação rigorosamente igual, homens cuja destinação é tão diferente.” (CONDORCET, 2008, p. 43).

Segundo o entrevistado **8**, “O desejo de ser doutor era de poucos. Filhos de fazendeiros foram fazer agronomia, veterinários, voltaram pra suas fazendas, isso nós temos até hoje. Uma boa quantidade das pessoas foi estudar fora [...]. Esses relatos, ao evidenciar as diferenças entre as classes, demonstram que o sistema capitalista faz crer que a educação é “um luxo que a uma nação pobre não se pode permitir.” (SCHULTZ, 1965, p. 186). Segundo a entrevistada **3**:

Então, essas famílias que tinham uma condição melhor, que mandaram os filhos para lá [Curitiba], os filhos se formaram e voltaram, montaram seus

consultórios, seus prédios, seus escritórios. E se você for retomar, assim, essa parte das famílias aqui, continua nas mãos dos mesmos. Eu lembro que quando eu era menina [determinada] família, tinha [determinado] comércio, um formou advogado, outro médico o outro que é cirurgião plástico. Eles começaram também a investir em imóveis.

Veja como é difícil quebrar esses paradigmas, é muito difícil, muito bem amarrado. A política, [...] realmente eles pensam muito bem, pensam séculos pra frente, o que que eles realmente querem fazer com o povo, né.

Neste sentido Kuenzer (1992, p. 22) cita que mesmo reconhecendo as limitações da formação profissional proveniente da Reforma do Ensino, é “inegável” que a certificação escolar abriu “portas para o exercício das funções intelectuais no mercado de trabalho.” Entretanto, afirma ainda a autora:

Embora se tenha claro que o acesso a posições no mercado de trabalho não se defina primordialmente através da passagem pela escola de 2º grau e sim pelas necessidades e peculiaridades conjunturais do sistema produtivo, sabe-se que a aquisição de um determinado saber sobre o trabalho na escola pode referendar ou não posições sociais determinadas pela origem de classe. À medida que a posse de determinados ‘saberes’ é um dos critérios utilizados pelo sistema produtivo no momento do recrutamento da força de trabalho, o caráter desigual do ensino de 2º grau reveste-se de tendências elitistas e, portanto, antidemocráticas. (KUENZER, 1992, p. 17).

Deste modo, os relatos dos entrevistados atestam que a profissionalização compulsória culminou por favorecer os guarapuavanos que detinham melhor condição financeira, para esses o prosseguimento dos estudos em nível universitário parecia ser um “caminho natural”, fator que evidencia que a Lei n.º 5.692/71 cumpriu, de acordo com a divisão da sociedade em classes, um de seus objetivos fundamentais, conter o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, ao menos em certa medida (LEITE E SAVI, 1980), deste modo, segundo Warde (1983), a “função manifesta” da referida lei não conseguiu, efetivamente, moderar a busca pelo ensino superior.

Neste sentido, a reforma do ensino seguiu a mesma trajetória de outros processos educativos que aconteceram no Brasil e que foram marcados pelas adversidades que compõe o caráter contraditório das relações capitalistas, ou seja, “[...] no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo.” (FRIGOTTO, 1995, p. 33). A série de contradições que

totalizaram a Implantação da Lei n.º 5.692/71 em Guarapuava e no Estado do Paraná estiveram coadunadas, pois pautadas e permeadas pelos elementos que compõe o sistema capitalista de produção, fator que permite compreender seus objetivos:

O fato da dualidade estrutural não ter sido resolvida no interior do sistema de ensino, apesar da tentativa feita pela Lei n.º 5.692/71, não deve causar espanto na medida em que ela separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas e quantidades de educação. (KUNZER, 1992, p.20).

O primeiro anúncio legal e que atestou a insuficiência e as contradições da Reforma do Ensino ocorreu em 1982 através da Lei n.º 7.044/82 que extinguiu “ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória” que, em verdade, não havia existido “concretamente.” (KUENZER, 1992, p. 20). Segundo (CUNHA, 2002, p. 69, grifos do autor) a denominada “*qualificação para o trabalho*” foi, através da Lei 7.044/82, permutada pela “*preparação para o trabalho*, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa.” Em Guarapuava a não obrigatoriedade do ensino profissionalizante foi destacada pelo Jornal Esquema Oeste da seguinte maneira.

A matéria destaca que os participantes do “Simpósio sobre o Ensino Profissionalizante”, realizado em Brasília (EBN), “concluíram que esse nível de ensino deve ser mantido como um dos objetivos nobres do sistema educacional à opção do aluno e da escola sem o caráter de obrigatoriedade.” (ENSINO..., 1982, p. 5). Conquanto, ressaltavam que havia, ainda, a “necessidade de fortalecer e ampliar o trabalho das Escolas Técnicas e demais centros de profissionalização, com apoio e incentivo da administração pública e da sociedade.” (ENSINO..., 1982, p. 5). Os participantes do evento validaram a relação entre educação e trabalho proveniente da Lei 5692 apontando que seus avanços, no que tange à promoção social e pedagógica foram visíveis⁹⁶, pois retiraram “qualquer sentido de discriminação” existente no interior da escola e da sociedade:

⁹⁶ De acordo com a matéria: “Após destacar que ‘a redenção maior do ensino técnico veio, afinal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional’, o relatório acentua, ao focalizar a Lei 5692/71, o enriquecimento do ensino básico com a educação voltada para o trabalho, frisando: ‘Isso se concretizou à nível de 1º grau, mediante a inclusão, nas últimas séries, de educação especial destinada a realizar sondagens de aptidões e de promover a iniciação profissional. E no 2º grau,

Conforme o relatório final foi conferida à lei ‘o grande mérito de haver institucionalizado essa nova visão de educação, integrando na formação do educando o componente educação para o trabalho’, imprescindível para a correta apreensão e vivência da sociedade moderna. (ENSINO..., 1982, p. 5 grifos do autor).

‘Longe vai o tempo em que a educação vocacional, de nível médio, voltava-se exclusivamente para as camadas mais pobres da população, constituindo, em si, um flagrante fator de discriminação social, pouco a pouco a legislação, lastreada na realidade dos fatos foi elevando o seu perfil e emprestando foro de dignidade pedagógica.’ (ENSINO..., 1982, p. 5, aspas no original).

Todos os malabarismos retóricos (como os acima citados) e que saturaram os jornais da década de 1970 e 1980, por letra e voz daqueles que à ideologia se “avizinham”, demonstraram-se insuficientes no decorrer dos anos quanto à defesa da Reforma do Ensino que, por emanar das contradições do capital, inclinou-se ao fracasso, consubstanciando-se em uma reforma que em verdade deformou o sistema de ensino. Mesmo os participantes do EBN, frente à Lei n.º 7.044/82, reconheceram, forçadamente, que as diretrizes do 2º grau haviam “superdimensionado” a “educação voltada para o trabalho, emprestando ao ensino um caráter tecnicista e conjuntural, em detrimento da forma geral e de maior aprofundamento dos conhecimentos científicos.” (ENSINO..., 1982, p. 5). Segundo os conferencistas a inviabilidade da “oferta das habilitações em caráter compulsório” ocorreu pelos seguintes fatores:

- a) Falta de aceitação, por parte dos alunos e de suas famílias, do caráter terminativo e profissionalizante do ensino de 2º grau;
- b) Desarticulação entre o conteúdo do curso e as exigências do exame vestibular, para os que pretendem continuar os estudos a nível superior;
- c) Deficiência de recursos materiais e humanos imprescindíveis para a eficiente oferta de habilitações;
- d) Opacidade do mercado de trabalho, que não permite visualizar a real demanda por técnicos de nível médio;

estatuindo como um dos seus objetivos a ‘qualificação para o trabalho, que levaria à formação de técnicos de nível médio, já aí de maneira unificada (ENSINO..., 1982, p. 5).

- e) Deficiência do mecanismo de integração escola-empresa, indispensável à complementação da formação profissional.

Os pontos elencados acima, se coadunados aos dados apresentados nesse trabalho, permitem, além de inserir a cidade de Guarapuava à problemática e às discussões que envolveram a Implantação da Lei n.º 5.692/71 em âmbito nacional, evidenciam que as adversidades experienciadas pela sociedade guarapuavana, através da reforma do ensino, faziam também parte de um quadro mais amplo, levando-se em consideração que fenômeno e essência, mesmo que em contradição, espriam-se e caminham sempre juntos (CURY, 1986).

De acordo com o cenário mais amplo que compôs a Reforma do ensino, Cunha (2002) cita que se acaso os planejadores da educação do período ditatorial tivessem saído de seus gabinetes, poderiam ver que o fato de engenheiros estarem ocupando cargos que deveriam ser ocupados por técnicos não decorria da ausência desses profissionais no mercado de trabalho, mas sim que derivava da falta de empregos, fator que ocorreu também com outras profissões. Se os planejadores estivessem, efetivamente, atentos aos custos que seriam necessários para a implantação de uma reforma evidentemente complexa, teriam constatado que o sistema educacional brasileiro não tinha condições de implantar a Lei nº 5.692/71 tanto pela falta de recursos como pela dificuldade em se “quantificar técnicos de uma dada especialidade numa economia essencialmente anárquica, como a capitalista, e cronicamente em crise, como a brasileira.” (CUNHA, 2002, p. 66).

Depreende-se a partir da análise da história da educação de Guarapuava que a Lei n.º 5.692/71 foi um dos mecanismos utilizados pelo capital para desqualificar a escola e também para negar o acesso à classe trabalhadora às camadas mais elevadas do saber, negação essa que intenta conservá-la apartada dos debates que se mostram fundamentais para a condução da sociedade (FRIGOTTO, 1984). Com isso não se afirma que o saber é uma “verdade” que emana da burguesia, pelo contrário, se contata que o saber é “intrínseco ao trabalhador” por emergir das “relações sociais de produção de sua existência, individual e coletivamente, mesmo sob as condições adversas da sociedade capitalista.” (FRIGOTTO, 2002, p. 20).

Não obstante, cabe frisar que se sabe também que o capitalismo busca, historicamente, impedir o acesso da classe trabalhadora ao saber, expropriando-a do saber intelectual, como evidenciado. (FRIGOTTO, 2002). Mesmo cientes de que

no modo de produção capitalista, trabalho e capital são “polos diferentes” e mesmo evitando teorias que intentam, contraditoriamente, articulá-los, não se deve negar que a inserção ao mercado de trabalho é uma necessidade do “trabalhador” que não pode ser ignorada pela escola, considerando que o “saber socialmente produzido, que inclui o saber sobre o trabalho, é um *direito* do trabalhador”, pois, a desqualificação do trabalhador interessa somente ao “patronato” (KUENZER, 1992, p. 34). Com isso, faz-se importante para a realização de uma leitura crítica sobre a história da educação e sobre a educação contemporânea, evitar teorias que frente ao “fracasso da profissionalização” intentam, em detrimento do caráter profissionalizante do ensino, ressaltar seu “caráter genérico e academicista” (FRIGOTTO, 1984, p. 182) sabendo-se, todavia, que as “propostas pedagógicas não devem ir a reboque do imperialismo, mas sim resistir a ele.” (NOSELLA, 2002, p. 39).

Segundo Kuenzer (1992), a “qualificação/desqualificação” do aluno/trabalhador, e que perfez essa dissertação, não deve ser compreendida como uma conspiração, mas como uma característica inerente ao movimento histórico do capital. Para Frigotto (1984, p. 181), dessa desqualificação, “orgânica”, emerge uma “‘irracionalidade racional’, uma ‘improdutividade produtiva’ necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção de sociedade de classes.” (FRIGOTTO, 1984, p. 181).

É nesse sentido, afirma Alves (2006, p. 152) que a Lei n.º 5.692/71 já nasceu fadada ao fracasso, como outras propostas que situam como questão central a profissionalização do trabalhador, pois considerando que a “revolução industrial” desmantelou os alicerces “materiais do ensino profissionalizante”, somente podem ser conceituadas como “evasivas as justificativas que, na época contemporânea, acompanham as propostas educacionais que atropelam a tendência histórica.” Entretanto, Para Kuenzer (1992, p. 23), não se deve esquecer que a escola não obstante seus limites é para os trabalhadores a única possibilidade de “apropriação do saber sobre o trabalho, de forma sistematizada e em sua dimensão de totalidade.”

Para Arruda (2002, p. 70, grifos do autor):

Para que exista uma relação interativa e fértil entre trabalho e educação, é indispensável superar a noção de que a educação tem um objeto em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto outro pólo da relação.

[...] Pelo contrário, a educação não tem um sentido em *si*, é educação *para*. Sua finalidade, portanto está *fora* dela e só é possível identificar esta finalidade em contextos históricos-sociais específicos. É indispensável também questionar a noção reducionista e utilitária que reduz o trabalho à produção material da subsistência e a educação a uma função social seletora e especializante daquela produção.

Nesse sentido, considera-se que a composição da Lei 7.044 bem como a falência da Lei n.º 5.692/71, quando revogada pela Lei n.º 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, indicam, por um lado, “que o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade, portanto não é onisciente e, de outro, que é confrontado por interesses da classe trabalhadora” que evidentemente “lhe são antagônicos” (FRIGOTTO, 1995, p. 33). A elaboração da Lei n.º 5.692/71, dos Pareceres 45/72 e 76/75, bem como a Lei 7.044/82 desvelam que a tentativa do capital em deliberar sobre questões educacionais pautadas na contradições de seu modo de produção. Esses esforços buscam, segundo Cury (1986, p. 71), harmonizar aquilo que é inconciliável, pois sendo esse “conflito” ao menos “latente, as relações de dominação tornadas principais no conjunto das relações de produção” intentam dispor a “coesão acima da contradição. Para isso faz-se [fez-se] uso de uma pedagogia persuasiva,” como foi o caso da implantação da Lei n.º 5.692/71 que instituiu compulsoriamente o ensino profissionalizante em todo o Brasil na década de 1970.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs caracterizar a implantação da Lei n.º 5.692/71 em Guarapuava e compreender os resultados dessa Reforma do Ensino para a educação em sua relação com o mercado de trabalho do município de Guarapuava na década de 1970. Para responder a essa problemática se fez necessário realizar um recuo histórico que oportunizasse a compreensão das bases econômicas em que o município de Guarapuava se assentou, para assim tornar inteligíveis os resultados obtidos, visando compreender a relação entre trabalho e educação no município de Guarapuava a partir da Reforma do Ensino em sua totalidade.

Neste sentido, intentou-se traduzir, através das lentes do materialismo histórico dialético, a história do descobrimento (1770), colonização (1808-1818) e desenvolvimento econômico no município de Guarapuava concatenando-o ao processo histórico ocorrido no restante do Paraná. As férteis terras e a “vasta” extensão territorial do município tornaram-se atrativo para muitos fazendeiros, fator que oportunizou o surgimento da embrionária burguesia de Guarapuava. A nascente burguesia, por sua vez, impulsionou o ciclo do tropeirismo, da erva mate e das madeiras, tornando-se estas as bases das relações capitalistas de produção, caracterizadas também pelo trabalho assalariado. A análise sobre a indústria madeireira de Guarapuava permitiu compreender a complexidade das relações capitalistas de produção que, pautadas no lucro exploratório, deixaram um rastro evidente de miséria material, física e espiritual para a classe trabalhadora do município:

Esses ciclos econômicos eles deixaram heranças, em grande parte as heranças são negativas, porque a riqueza, ela vai embora. Nós tínhamos o ciclo da madeira, aqui, por exemplo [...]. São ciclos econômicos exploratórios, né. São os piores. Daí você esgota a exploração, né. Esgota. Você é ligeiro, rápido. Você é empresário. Você na mesma hora que você tá montando aqui, você tá montando uma indústria moderna lá adiante e, daí, você também já ficou importante, você já tá com a cabeça lá da capital, ou lá de São Paulo ou lá do exterior. Você é rápido e você muda e leva a tua prole ou deixa uma parte dela aqui atendendo, né. É sempre assim que acontece. Mas aquela turminha que trabalhava pra você no ciclo exploratório, é despojo, é despojo social, é o fim da guerra, aqueles lá são os perdedores, é despojo, até na Bíblia tem né, é o que sobra. Daquela, não pôs os filhos pra estudar, porque tava preso numa cultura de indústria de meio de mato. Ele, o que ele sabia era rolar tora porque o pai dele rolava tora e o avô também rolava tora, né. Ele sabia serrar o pinheiro, derruba, ele sabia empilha madeira, mas lá era contra ele [...]. O indivíduo, daí, não sabe o que dizer pro filho, porque ele foi herdeiro de um pai, de um avô. Daí ele

não sabe dizer pra prole dele o que deve fazer. Não se prepararam pra fazer. Então eles são os mais violentados do processo do ciclo econômico extrativo. (Entrevistado 6).

O entrevistado 6, sintetizou as contradições que fizeram parte dos ciclos econômicos e que totalizaram o desenvolvimento econômico do município de Guarapuava em seu primórdio. Neles estavam inscritos desde os germens da manufatura até as relações capitalistas mais avançadas para o período. Os ciclos econômicos experienciados pela sociedade guarapuavana e paranaense tornaram-se o alicerce para o incremento tecnológico que, morosamente, espalhou-se pelo Estado. Com isso, o Paraná, impulsionado principalmente pela revolução de 1930, buscou coadunar-se à ideologia desenvolvimentista que se propagava pelo Brasil.

Como foi possível evidenciar, a partir de um intrincado processo de urbanização que culminou em uma série de problemas sociais gerados pelo excedente populacional, Estado e burguesia, em fase de fortalecimento, buscaram alternativas para atenuar essas adversidades. Dentro deste contexto, a educação contribuiu para conformar a classe trabalhadora ao pensamento hegemônico. Lançando as bases para edificação de uma “identidade nacional” a burguesia, pautada no pensamento moderno, situou a relação trabalho/educação no interior de uma perspectiva disciplinadora e moralizante.

Em Guarapuava, de acordo com sua economia, a educação ficou circunscrita, inicialmente, a traços (pátrio) eugênicos que, mesclados entre o ensino das primeiras letras, intentavam alinhar a conduta moral das crianças ao ideário de modernização nacional. Cabe destacar que a relação entre trabalho e educação em Guarapuava não assumiu a mesma relevância que em outras cidades mais desenvolvidas na década de 1930 a 1950. As discussões centraram-se na construção de escolas e internatos atribuindo à educação um caráter moderador das disparidades sociais que emanam, em verdade, do modo de produção capitalista.

São poucos os registros e pesquisas que apontam e discutem a relação entre trabalho e educação em Guarapuava nos anos 1930 a 1960, todavia, esse fator denota a relevância em dimensionar as consequências desta suposta assintonia para a sociedade guarapuavana e para a compreensão das propostas educacionais do período. Essa lacuna instiga e oportuniza a ampliação e aprofundamento desse objeto de estudo.

A Guarapuava de 1970 buscou inserir-se ao ideário desenvolvimentista configurado pela ideologia do “milagre brasileiro” que, por sua vez, asseverou seu sofisma no fim da década de 1970 e principalmente em 1980. O mencionado desenvolvimento econômico e o crescimento urbano do município ocorrido na década de 1970 consubstanciaram-se em inovações estruturais e pedagógicas para a educação em Guarapuava. Por sua vez, esses avanços mostraram-se insuficientes mesmo para cumprir com necessidades educacionais básicas da classe trabalhadora, como a alfabetização. Esse fator atesta que os resultados do mencionado desenvolvimento econômico concentrou-se e conservou-se nas mãos de poucos, não alcançando as camadas mais pobres da sociedade guarapuavana, que se viram obrigadas a apartarem-se dos bancos escolares, permutando-os pela luta por sobrevivência. A tentativa em afinar essa relação, que no capital é contraditória, ou seja, entre trabalho e educação, assumiu maior projeção com a implantação da Lei n.º 5.692/71 que, por fim, tornou ainda mais incontestáveis as contradições de seu modo de produção.

As circunstâncias que permearam a implantação da Reforma do Ensino em Guarapuava não se distanciaram das considerações apresentadas por outros pesquisadores que se ativeram à mesma temática e que perquiriram sobre a Implantação da Lei n.º 5.692/71 tendo-a como objeto de estudo em âmbito nacional ou tendo por escopo sua relação com outras cidades ou estados. Não obstante, a consideração dos aspectos histórico-econômicos que envolveram a implantação da Lei n.º 5.692/71 inserem o município à ampla discussão que perfez um dos capítulos mais controversos da educação brasileira.

A apreciação das entrevistas e dos periódicos oportunizou divisar, endossar e compreender, através do confronto entre as fontes, a desproporção entre o texto da Lei n.º 5692/71 e a realidade econômica e social do município, bem como inferir sobre as estratégias utilizadas pelo capital para apropriar-se da educação com vistas a expropriar o trabalhador de um saber que lhe é legítimo.

Como foi possível constatar no capítulo três desta dissertação a ampla liberdade conferida pela Reforma do Ensino somada ao caráter subitâneo das formações direcionadas aos professores sobre a implantação da Lei n.º 5.692/71, regradas por metodologias precarizadas, pautadas na “multiplicação das informações”, culminaram por espoliar desse conhecimento primeiramente os professores. A abnegação de professores, pedagogos e planejadores de

Guarapuava, atestada pelo intenso trabalho desenvolvido durante a implantação da reforma, contrastou com a dificuldade em se compreender o caráter ideológico que permeou o mencionado arquétipo educacional, pois: “Muitas pessoas, muitos professores nem se apercebiam desta questão, é, ideológica que estava acontecendo, né.” (Entrevistada 1).

A racionalização do trabalho escolar, atrelada à ausência de recursos, de docentes e de estrutura física, quando somadas ao desconhecimento e resistência dos professores sobre a mencionada lei, consubstanciou-se também em impeditivo para a concretização da complexa Reforma do Ensino. Entretanto, o absolutismo do regime militar não permitiu qualquer forma de expressão contrária e mais aguda ao modelo educacional imposto.

A resistência docente ao despotismo que permeou a Reforma do Ensino assumiu contornos próprios da área de domínio de cada professor, como citado pelo professor responsável pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB: “não sou eu quem tô falando, mas Platão.” (Entrevistado 9). O fato ocorrido em Guarapuava evidencia que a educação pode converter-se de instrumento de dominação em elemento de “rejeição à dominação.” (CURY, 1986). Deste modo, a coerção sofrida, orquestrada para a solidificação de uma consciência nacional, não logrou êxito em todos os momentos. Porém, como foi possível evidenciar, a repressão militar atingiu também políticos, jornalistas, fazendo mesmo parte da trajetória dos entrevistados ainda enquanto alunos. A repercussão desses fatos gerou na sociedade guarapuavana uma “áurea de perplexidade, de temor.” (Entrevistado 8).

O que causou também perplexidade tanto para professores como para alunos foram as condições físicas e pedagógicas em que a Reforma do Ensino ocorreu. A axiomática precarização que acompanhou o processo de implantação da Reforma do Ensino no município, evidenciada pelos relatos e periódicos que compõe esse trabalho, denunciou a desqualificação sofrida pelo o aluno/trabalhador, fator que limitou e expropriou a classe trabalhadora de um saber que é seu direito. A evidente distância entre o que preconizava o texto da lei e a realidade da comunidade escolar pertencente ao Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins chegou mesmo a alcançar as páginas dos jornais.

As estratégias de cooptação de alunos de 2º grau por instituições particulares como o SENAC ou tentativas de criação de cursos voltados à economia do

município, como intentou a Associação Comercial e Industrial de Guarapuava, revelou a distância entre o mercado de trabalho e os cursos profissionalizantes em Guarapuava. Deve-se recordar que a elaboração dos mencionados cursos estava atrelada a exiguidade de recursos de que dispunha a instituição, bem como estava coadunada às exigências de equipamentos e laboratórios necessários à sua consecução. Com isso a relação entre os cursos e o mercado de trabalho assumiu posição secundária. Esse fator explica também a procura pelos cursos “profissionalizantes” do SENAC.

Como os cursos do SENAC eram custeados, ocorria também um afunilamento entre aqueles que dispunham ou não de condições para financiá-lo. Apesar de o certificado não representar grande segurança frente ao parco e precarizado mercado de trabalho do município, parece evidente que a grande procura por esse tipo de formação endossa haver distância entre os cursos técnicos o mercado de trabalho do município, que se pautava na economia agropecuária, também no comércio e na construção civil.

Sem apoiar-se unicamente no caráter ideológico apresentado pela lei n.º 5.692/71, mas compreendendo-o como uma das variáveis do capital, considera-se que a implantação da reforma foi relevante para reforçar a ideologia do milagre brasileiro ao criar a “ideia” de que a igualdade social seria possível pela via educacional, fator que conteve também os ânimos daqueles que se insurgiam contra o governo e de alguns empresários que aspiravam pelo aumento de mão de obra.

As consequências da Reforma do Ensino para a sociedade guarapuavana demonstraram que enquanto o mencionado arquétipo educacional agiu em detrimento da classe trabalhadora, por sua vez, oportunizou que a certificação escolar se convertesse em condição suficiente para a continuação dos estudos dos filhos da classe burguesa em universidades públicas ou particulares da capital. Como afirma Kuenzer (1992), é evidente que o certificado escolar comporta um valor, sendo esse valor amplificado de acordo com as condições financeiras de seu possuidor.

De acordo com as contradições que permearam a implantação da Reforma do Ensino resta não somente saber suas consequências, mas também a quem interessou. Segundo Cunha (2002), aos empresários do ensino essa não seria uma proposta relevante, pois aumentava os custos. Aos administradores e planejadores educacionais também não, pois a complexidade orgânica da reforma, que emanava

do texto e se espalhava as condições estruturais e pedagógicas, não demonstravam ser condizentes com a realidade educacional e/ou econômica brasileira, como destacado no capítulo três e quatro dessa pesquisa. Para os comerciários, pequenos industriais e para os agricultores guarapuavanos os cursos profissionalizantes também não representaram significativo incremento à economia do município. Para os alunos, como já discutido, a reforma “veio com uma proposta muito linda”, mas que acabou por aprofundar ainda mais a dicotomia entre as classes. Em verdade, segundo Cunha (2002), a Reforma do Ensino interessou somente aos “coronéis do Ministério da Educação” que, distantes da realidade das “tendências” econômicas do período, lançaram mão de uma proposta educacional destinada ao fracasso.

Distantes de propostas que desconsideram a escola como alternativa à apropriação do saber sobre o trabalho, pois essa “é a função do capital”, (KUNZER, 1992, p. 33), e mesmo sabendo que a distribuição desse saber é desarmônica, é possível considerar que a implantação da Lei n.º 5.692/71 em Guarapuava, de acordo com o texto da lei e em relação ao encaminhamento que a reforma seguiu, culminou por aprofundar a dicotomia entre as classes, pois ao precarizar o processo educativo, desqualificou também o aluno/trabalhador.

A delimitação da pesquisa, bem como seus limites inerentes, oferecem considerações ainda preliminares sobre a história da educação do município de Guarapuava que, por sua vez, acomoda diversas possibilidades de investigação. Por fim, os resultados desse trabalho visam oportunizar discussões sobre a complexa tessitura que compõe a história da educação do município de Guarapuava e com isso estabelecer linhas de diálogo que assegurem a continuidade de pesquisas que evidenciem, ampliem e aprofundem o conhecimento sobre a histórica relação entre educação e trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alcioly Therezinha Gruber de. **A posse e o uso da terra**: modernização agropecuária de Guarapuava. Curitiba: SEED, 1986.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AMARAL, Mari. Lucia.; HEROLD JUNIOR, Carlos. Representações sobre a relação entre educação e modernização de Guarapuava-PR entre 1930 e 1960. **Revista Histedbr Online**, n. 38, p. 36-48, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art04_38.pdf. Acesso em: 10/01/2011.

ANDRADE, Maria Lúcia. **Educação, cultura e modernidade**: O projeto formativo de Dario Vellozo (1906-1918). 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2002.

ARROYO, Miguel. **O Direito do Trabalhador à Educação** In: GOMES, C. M, et al: Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

ARRUDA, Marcos. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral**. In: GOMES, C. M. et al. Trabalho e conhecimento: dilema da educação do trabalhador. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. **Intervencionismo estatal e ideologia desenvolvimentista**. São Paulo: Símbolo, 1978.

BUENO, Wilma de Lara. Educação das moças na cidade de Curitiba entre 1930 e 1947. In: VECCHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Orgs). **Escola secundária**: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX). São Paulo: Annablume, 2003. p. 205-218.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CANCIAN, Nadir Aparecida. **Conjuntura econômica da madeira no norte do Paraná**. 216 p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 1974.

CARNEIRO, David. **Fasmas Estruturais da Economia do Paraná**. Curitiba: Imprensa da Universidade do Paraná, 1962.

CARNEIRO, Valdete da Luz. **Formação de recursos humanos para o ensino de 1º grau no Estado do Amazonas**. 101 p. Dissertação (mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

CAVAZOTTI, Maria. Auxiliadora ; KLEIN, Ligia Regina .**Políticas educacionais para menores em situação de risco: ensino e aprendizagem em instituição de abrigo no Paraná**. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa HISTEDBR. Campinas: UNICAMP, 2006. v. 1. p. 1-15.

CAVAZZOTTI, Maria Auxiliadora. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas**. Coleção polêmicas do nosso tempo. Autores associados. 1º edição. Campinas, SP, 2010.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 119-139.

CHAGAS, Maria do Céu Cavalcante. **As virtualidades da Lei 5.692/71 para uma educação democrática e os pressupostos que dificultam sua implementação**. 212 p. Dissertação (mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COSTA, Arlete Pereira Moura. **Organização administrativa da escola de 1º grau, em decorrência da reforma proposta pela Lei 5692/71 (João Pessoa - PB – 1971 a 1978)**. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional**: a educação do povo. Rio de Janeiro: Tipografia do Jornal do Comércio, 1927.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: FLACSO, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DALAROSA, Adair Ângelo. **Análise da política educacional do Estado de Santa Catarina durante a ditadura civil-militar (1964-1985) um estudo do ciclo básico**. 220 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DALCIN, Talita Bank. **Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari. Escolas de reeducação no Paraná: da assistência à pobreza disciplinadora, à constituição do 'arquipélago carcerário.' In: **Pesquisa em história da educação**: Perspectivas de análise, objetos e fontes. FILHO, Luciano Mendes de Faria. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. P. 123-144

DIEZ, Carmen Lucia Fornari. **Subsídios da teoria de Gramsci**: A reflexão sobre a "triagem dos menores". 51 f. Monografia (Especialização em Antropologia Filosófica) – Setor das Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1988.

DOMINSCHEK, Desirê Luciane. **O Escudo**: a alma do Senai-PR, 1949-1962. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

FAGUNDES, Irene Raquel Garcia. **Causas e consequências da evasão escolar rural no município de Guarapuava, Paraná, entre 1971 e 1977**. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Sagrado Coração de Jesus (FAFIL) Bauru, 1983.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. São Paulo. Difusão Europeia do Livro, 1974.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. Do progresso ao desenvolvimento: Vargas na primeira república. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth e FONSECA, Pedro Cezar Dutra (orgs). **A era Vargas**: desenvolvimento, economia e sociedade.

FONTOURA, Amaral. **Diretrizes e bases da educação nacional** : introdução, crítica, comentários, interpretação. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **Breve histórico da formação profissional no Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, M. et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-26.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A Cidadania negada – Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

- GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- HARBISON, Frederick. MYERS, Charles A. **Educação, mão-de-obra e crescimento econômico: Estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos**. Rio de Janeiro. Fundo de Cultura: 1965.
- HARBISON, Frederick. **Planification de l'education et developpement des ressources humaines**. Paris: Unesco : Institut International de Planification de l'Education, 1968.
- HEROLD JUNIOR, Carlos. Escolarização e instituições educacionais em Guarapuava: lançando as bases para um programa de pesquisa em história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 28, p. 214-223, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art14_28.pdf. Acesso em 20/03/2009.
- HEROLD JUNIOR, Carlos. Representações sobre a relação professor-aluno na história da educação de Guarapuava-Paraná (1915-1960). **Caderno de História da Educação**, v 11, nº 1, p.71-91, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17531/9630>. Acesso em 10/02/2013.
- HEROLD JUNIOR, Carlos; VAZ, Alexandre Fernandes. O grupo escola Visconde de Guarapuava: escotismo e escolarização das atividades corporais no interior do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, números especial, p. 3-17, maio de 2012. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3453/3071>>. Acesso em: 13/05/2013.
- HEROLD, JUNIOR, Carlos.; MACHADO, Edaniele Cristina Batista. 'O nosso progresso caminha pelos pés das nossas crianças sadias e instruídas!' Representações sobre infância, educação e sociedade em Guarapuava (1930-1960). **Acta Scientiarum. Education**. V. 35, nº. 1, p. 57-67, jan-june, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/18220> >. Acesso em: 20/12/2012.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX : 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORTA, José Silvério Baia. Planejamento educacional. In MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia política da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Universitário José Bonifácio, 1990.

INNOCENCIO, Neide Rodrigues. **Formação do magistério de 1º grau: reconstrução de uma política.** 162 p. Dissertação (mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **História da industrialização no Paraná 1940-60** (Relatório Final). Curitiba, 1988.

IZIDORO, Heitor Francisco. **Guarapuava:** das sesmarias a Itaipu. Curitiba: Vicentina, 1976.

JORGENSEN, Luci Zempulski. **O estudo sociológico do desempenho docente numa reforma de ensino.** 115p. Dissertação (Mestrado em Ciência) Escola Pós-graduada de Ciências Sociais, Fundação de Sociologia e Políticas da FESPSP, São Paulo, 1976.

KAWASHITA, Nobuko. **A qualificação para o trabalho no ensino estadual paulista de 1º grau.** 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

KONSTANTINOV, Fedor Vitalevch. **El materialismo histórico.** México: Editorial Grijalbo, 1957.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *In:* FERRETI, Celso João.; SILVA JUNIOR, João dos reis.; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau:** O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica.** São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida.; Calazans, Maria Julieta Costa.; GARCIA, Walter Esteves. **Planejamento e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1996.

LEÃO, Igor Zanoni Constant Carneiro. **O Paraná nos anos setenta.** Curitiba: IPARDES, CONCITEC, 1989.

LEITE, Marina Ribeiro; SAVI, Rita de Cássia Barros. Ensino de 2º grau profissionalizante. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 36, p. 3-25, fev., 1980,

LIMA, Maria do Socorro Quariguasi. **A profissionalização de 2º grau em São Luiz do Maranhão.** 225 p. Dissertação (mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1984.

LINHARES, Temístocles. **Paraná vivo:** sua vida, sua gente, sua cultura. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1985.

LOCKE, John. **Ensaio políticos.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LUZ, Cirlei Francisca Carneiro. **A madeira na economia de Ponta Grossa e Guarapuava (1915-1974)**. Dissertação (mestrado em História) – Setor de História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1980.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de Borja Baptista de. **Da Construção ao esmanche**: análise do projeto de desenvolvimento paranaense. Curitiba: IPARDES, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARCONDES, Gracita Gruber. **Guarapuava**: história de luta e trabalho. Guarapuava: UNICENTRO, 1998.

MARX, Karl. **O capital**: crítica à economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Escala, 2007.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MUNIA, Helaine. **Ensino profissionalizante: uma experiência malograda**. 117 p. Dissertação (mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

NETTO, José Paulo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história 1500-2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NOZELLA, Paolo. **Trabalho e educação** In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002

OLIVEIRA, Dennison. **Urbanização e industrialização no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2006.

PANDINI, Silvia. **A Escola de Aprendiz Artífices do Paraná**: “Viveiro de homens aptos e úteis” (1910-1928). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação, Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2006.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1973.

PARANÁ: **Economia e sociedade**/Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. 2ª ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PEREIRA, Julia de Santa Maria. **História de uma cidade contada por ela mesma**. Guarapuava: Impreset, 2006.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: Colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1947.

PRADO, Júnior Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909-1930)**. Curitiba: CEFET, 2000.

RITTER, Janete. **Da moral e cívica à ética: o disciplinamento para o processo produtivo**. 139 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSTOW, Walt Whitman. **Etapas do desenvolvimento econômico**: (um manifesto não-comunista). Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SAVIANI, Demerval. **Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: SAVIANI, D. et al. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1ed. São Paulo: Cortez/ANDE, 1990.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Análise crítica da organização escolar brasileira através da leis 5540/68 e 5692/71**. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São PAULO: Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: autores associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02/02/2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34. jan./abr. 2007. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 28 de out. 2012.

SCHULTZ, Theodor. **A transformação da agricultura tradicional**. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1965.

SCHULTZ, Theodor. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1963]1967.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradutor: Marco Aurelio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, Adnilson José. **O ensino secundário profissionalizante nas décadas de 1970 e 1980: aspectos da Lei Número 5692/71**. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2006.

SIMONSEN, Roberto. **História Econômica do Brasil (1500/1820)**. 6ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

SIMPLICIO, Cleuza Maria Lopes. **Ensino de 2º grau: realidades e contradições**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1963.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SOUZA, Maria Inêz Salgado. **Estudo do pensamento educacional das elites do Brasil**. 242 p. Dissertação (mestrado em educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela Lei 5692/71 no Paraná: representações do processo**. 107 p. Dissertação (Mestrado em educação) Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

VARGAS, Nilton Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: Cortez/ANPOCS (1985).

VECHIA, Zilma Haick Dalla.; PIRES, Ariel José.; ABREU, Alcioly, T. Gruber de.; et al. **A ACIG EM AÇÃO: 1955-1995**. Guarapuava [s.n.], 1995.

VECHIA, Ariclê. Formando cidadãos e líderes: o ensino secundário na Província do Paraná. **Revista HISTEDBR** on line, n. 22 p. 54-70, jan. 2006. <Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art05_22.pdf> Acesso em: 12 de set. 2013.

VECHIA, Ariclê. **Imperial Collegio de Pedro II no século XIX**: Portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (Orgs). **Escola secundária: modelos e planos** (Brasil, séculos XIX e XX). São Paulo: Annablume, 2003. p. 15-47.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. São Paulo: Moraes, 1983.

WESTPHALEN, Cecília Maria e outros. **Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná moderno**. Curitiba, Boletim da Universidade Federal do Paraná, (7) 1-52, 1968.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e processos educativos do Ginásio Paranaense** : os ambientes especializados e seus artefatos (1904 - 1949). 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2013.

Fontes primárias:

ACARPA: objetivos educacionais da ACARPA. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 16-22 ago. 1970. p. 3.

ACARPA: sentido de atuação, da ACARPA. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 29 ago. 6 set. 1970. p. 5.

ACIG quer ensino profissionalizante. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 11-17 set. 1974. p. 1.

ALBACH, Newton Felipe. A nova filosofia educacional. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 02 ago. 1970. p. 2.

APROVADA CPI da educação. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 2-6 jun. 1981. p. 2.

ARQUIVO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, Guarapuava. **Quadro geral de turma de matrícula por série e habilitação**.

ASSINADOS os convênios de alfabetização. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 6-12 set. 1970. p. 1.

BANTEL, Rosele Gomes. Cursos da Prefeitura aprimoram mão-de-obra. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 27 ago./22 set. 1982. p. 6.

Curso de Redator quase sem alunos. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 9-15 out. 1982. p. 6.

CURSO prepara professores para a Reforma do Ensino. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 27 ago. - 6 set. 1975. p. 1.

CURSOS do SENAC para o 2º trimestre. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 27 abr. 1977. p. 2.

DE HOMENS e máquinas v.1 – Roberto Mange e a Formação Profissional. **Acervo Roberto Mange**. São Paulo: Inventário Analítico, 1991.

DESEMPREGADOS organizam-se e denunciam situação dramática. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 6-12 mar. 1982. p. 1.

DOCENTES recebem treinamento para a reforma do ensino. **Esquema Oeste**. Guarapuava. 4-10 out. 1972. p. 1.

ENCONTRO Pedagógico. **Folha do Oeste**. Guarapuava, 21-27 jun. 1972. p. 1.

ENSINO profissionalizante não deve ser obrigatório. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 23-29 jan. 1982. p. 5.

FALTA de professores habilitados é o grande problema da educação. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 27 jun./03 jul. 1981. p. 1.

FARAH, Elias. Moacir e a arrancada industrial. **Folha do Oeste**. Guarapuava, 20 nov./08 dez. 1970. p. 3.

GUARAPUAVA alfabetiza. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 15-21 nov. 1970. p. 2.

GUARAPUAVA é o 3º município em desenvolvimento no Paraná. **Folha do Oeste**. Guarapuava, 2 fev. 1975. p. 5.

GUARAPUAVA tem 111. 500 habitantes. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 22-28 de nov. 1970. p. 6.

HISTÓRICO do Colégio Francisco Carneiro Martins. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 22-28 dez. 1979. p. 5.

JORNAL de Guarapuava. Guarapuava, 21 set.1969. Ano I, nº 10, s/p.

LUDWIG reafirma prioridade para o ensino fundamental. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 28 mar./3 abr. 1981. p. 1.

MATOS, Deris de. A escola se revitaliza. **Jornal de Guarapuava**. Guarapuava, 21 set. 1969. p. 1.

MATOS, Deris. Integração comunitária na escola. **Jornal de Guarapuava**. Guarapuava, 03 de ago. 1969, p. 8.

MATOS, Deris. Ensino primário em Guarapuava, **Jornal de Guarapuava**. Guarapuava, 09 de dez. de 1969. s/p.

MILAGRE BRASILEIRO TEM NOME: TRABALHO. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 03-09 de jan. 1973. p. 1.

MILAGRE? **Esquema Oeste**. Guarapuava, 11-17 de out. 1972. p.1.

MILAZZO exorta jovens à maior participação. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 23-29 ago. 1980. p. 4.

NECESSITAMOS de professoras. **Folha do Oeste**. Guarapuava, 18 dez. 1960. p. 7.

NIVALDO Kruger condena a situação do ensino. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 1-7 mai. 1976. p. 1.

O ENSINO profissionalizante não deve ser obrigatório. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 23-29 jan. 1982. p. 5.

OLIVEIRA, Pery. Crise educacional. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 11-17 abr. 1981, p. 3.

OS MEIOS educacionais empregados pela ACARPA. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 16-22 ago. 1970. p. 5.

PROFESSORES atualizam-se com o ensino. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 09-15 fev. 1972. p. 1.

PROFESSORES de Guarapuava preparam-se para greve geral. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 19 ago. 1981. p 1.

REFORMA sem empirismo. **Folha do Oeste**. Guarapuava, 19 out. 1975. s/p.

REVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 05-11 abr. 1972.

SENAC atende a cidade. **Folha do Oeste**. Guarapuava, 17 ago. 1975, s/p.

TÉCNICOS de nível médio fazem falta à Guarapuava. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 12-18 fev. 1975. p. 1.

TOLEDO, João Luiz. Educação: novas técnicas – II. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 4-10 out. 1970. p. 4.

TUDO muda em 75: o ensino integrado chega às escolas. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 15 out. 1974. p. 1.

UM DESAFIO à comunidade. **Esquema Oeste**, Guarapuava, 08 ago. 1970. p. 3. UM NOVO brado de independência: a reforma do ensino. **Esquema Oeste**. Guarapuava, 6-12 set. 1972. p. 4.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista para professores, planejadores e pedagogos:

- 1- Qual era o conceito/valor atribuído à educação nas décadas de 1970/80? E à educação profissionalizante?
- 2- Os cursos profissionalizantes eram vistos por professores e alunos como uma possibilidade de ascensão social?
- 3- Os senhores (as) como conheceram a Lei 5692/71?
- 4- Qual foi o posicionamento dos professores e equipe pedagógica frente à implantação da Lei 5692/71?
- 5- Como foi o processo de adequação à nova grade? Houve participação dos professores nesta definição? Quais pontos positivos e negativos havia em sua opinião?
- 6- Quais foram os critérios adotados para a composição do novo currículo e dos cursos ofertados para o 2º grau?
- 7- Que relações às disciplinas técnicas mantinham com o mercado de trabalho de Guarapuava?
- 8- Os princípios filosóficos que norteavam a 5.692/71 eram conhecidos pelos professores?
- 9- Havia o comprometimento do NRE em se implantar a nova proposta de ensino do 2º grau em conjunto com os professores? Como se deu esse processo?

- 10- A Secretaria de Educação e Cultura forneceu formação específica aos professores que iriam trabalhar com o ensino profissionalizante? Qual era a formação dos professores que ministravam as disciplinas técnicas?
- 11- Havia interesse dos professores em buscar habilitação profissional por conta própria?
- 12- Houve obstáculos para a implantação da 5.692/71? Quais foram os mais significativos?
- 13- Os colégios tinham condições físicas, recursos financeiros e pedagógicos para a implantação dos cursos profissionalizantes?
- 14- Havia alguma espécie de pressão por parte do governo no que tange a implantação da reforma de 2º grau? Se havia, de que forma se concretizou?
- 15- Por volta de que período a Lei 5692/71 foi realmente implantada?
- 16- Como a nova proposta de ensino de 2º grau foi recebida pelos alunos e pela comunidade escolar?
- 17- Qual era o perfil social dos alunos que concluíam o ensino profissionalizante?
- 18- Qual a relação dos cursos profissionalizantes com o mercado de trabalho da cidade de Guarapuava do período de 1970/80?
- 19- Quais eram as causas mais frequentes de desistências?
- 20- Como foi vivenciado o período da ditadura pelos professores? Houve manifestações a favor ou contra a ditadura?

Roteiro de entrevistas para alunos:

- 1- A comunidade escolar, pais alunos e professores, relacionavam educação com a “ideia” de desenvolvimento econômico e social?
- 2- Como os alunos tiveram conhecimento da Reforma de Ensino? Como foi esse processo?
- 3- As instalações, laboratórios e equipamentos utilizados nos cursos profissionalizantes permitiam que os alunos tivessem aulas práticas e teóricas de acordo com os cursos em que se matricularam? (As condições físicas eram condizentes com os cursos profissionalizantes?).
- 4- Os alunos sabiam se a formação dos professores estava relacionada com as disciplinas que eles davam (ministravam)?
- 5- Havia obstáculos para se relacionar a rotina de estudos com a rotina de trabalho?
- 6- Quanto às desistências, quais eram os motivos mais frequentes?
- 7- Quais eram as profissões mais comuns na época na década de 1970 e 1980 em Guarapuava? Quais profissões os alunos desejavam exercer?
- 8- Havia relação entre os cursos profissionalizantes e o mercado de trabalho de Guarapuava?
- 9- Qual era o perfil social dos alunos que conseguiram concluir o ensino profissionalizante?
- 10- Sua expectativa profissional, enquanto aluno(a) do ensino profissionalizante concretizou-se? Como foi esse processo?
- 11- Havia incentivo para que o aluno continuasse seus estudos de 2º grau? Quais eram?

Roteiro de entrevistas: questões específicas entrevistado 2⁹⁷

- 1- Qual foi o motivo que fez com que o senhor mudasse da zona rural para a zona urbana de Guarapuava?
- 2- Como era a Guarapuava de 1970?
- 3 Como foi tentar estudar e trabalhar ao mesmo tempo?
- 3- Qual era sua rotina diária?

Roteiro de entrevistas: questões específicas entrevistado 10

- 1- Qual era o papel [lugar] político que Guarapuava ocupava no cenário paranaense da década de 1970/80?
- 2- De que forma o discurso sobre desenvolvimento e modernização nacional concretizaram-se em Guarapuava? Quais áreas receberam maior atenção?
- 3- Houve obstáculos para o desenvolvimento econômico de Guarapuava? Quais deles merecem destaque?
- 4- De acordo com projetos políticos municipais, o setor educacional era uma questão relevante no que tange ao desenvolvimento econômico e social do município de Guarapuava? Quais medidas foram tomadas?
- 5- O analfabetismo era uma preocupação para as autoridades? Quais estratégias eram buscadas com vistas a saná-lo?

⁹⁷ Dentre todas as questões realizadas muitas conservaram caráter geral, portanto, não serão repetidas nas questões apontadas como “específicas”.

Roteiro de entrevistas: Questões específicas entrevistado 12

- 1- Qual era a diferença, para os alunos, entre os cursos do SENAC e os cursos profissionalizantes do Colégio Francisco Carneiro Martins?
- 2- Qual era a relação dos cursos do SENAC com o mercado de trabalho de Guarapuava?
- 3- Qual era a formação dos professores do SENAC?
- 4- Qual era o perfil social dos alunos que procuram o SENAC?